

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Bc. Petra Matoušková

**PRÁCE S HLÍNOU PŘI EDUKACI ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM
POSTIŽENÍM NA PRAKTICKÉ ŠKOLE DVOULETÉ**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Monika Dokoupilová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „Práce s hlínou při edukaci žáků s mentálním postižením na praktické škole dvouleté“ zpracovala samostatně a použila jsem jen uvedenou literaturu a prameny.

V Olomouci, 23. 11. 2023

.....

Vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Monice Dokoupilové za odborné vedení, cenné rady, trpělivý, empatický přístup a za čas, který mi věnovala. Také bych ráda poděkovala své rodině a kolegům za nemalou podporu během mého studia.

Obsah

Úvod	6
1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ A PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA	7
1.1 Mentální postižení a mentální retardace	7
1.1.1 Klasifikace mentální retardace	8
1.1.2 Charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace	9
1.1.3 Osobnostní specifika jedince s mentálním postižením	10
1.1.4 Specifika výtvarného projevu osob s mentálním postižením	13
1.2 Poruchy autistického spektra	14
1.2.1 Klasifikace poruch autistického spektra	14
1.2.2 Charakteristika jednotlivých forem PAS	15
1.2.3 Osobnost jedince s poruchami autistického spektra	16
1.2.4 Specifika výtvarného projevu osob s PAS	18
2 UMĚLECKÁ TVORBA AUTORŮ S POSTIŽENÍM	19
2.1 Disability art	19
2.2 Art brut	20
2.3 Outsider art	21
3 EDUKACE STUDENTŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM A PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA NA PRAKTICKÉ ŠKOLE DVOULETÉ	23
3.1 Legislativní ukotvení	23
3.2 Praktická škola dvouletá	23
3.3 Rámcový vzdělávací program pro praktickou školu dvouletou	24
3.4 Vzdělávací obor Výtvarná výchova na praktické škole dvouleté	27
4 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY	29
4.1 Charakteristika třídy	29
4.2 Prezentace kazuistických studií	30
4.2.1 Kazuistika č.1 – Monika	30
4.2.2 Kazuistika č.2 – Klára	31
4.2.3 Kazuistika č.3 – Libor	32
4.2.4 Kazuistika č.4 – Andrea	33
4.2.5 Kazuistika č.5 – Mirek	35
4.2.6 Kazuistika č.6 – Nela	36
5 VÝTVARNÁ ŘADA – MŮJ SVĚT	38

5.1	Pracovní list č. 1 - Strom.....	39
5.1.1	Motivace	39
5.1.2	Realizace.....	40
5.1.3	Reflexe.....	40
5.2	Pracovní list č. 2 - Rostlina	43
5.2.1	Motivace	43
5.2.2	Realizace.....	43
5.2.3	Reflexe.....	44
5.3	Pracovní list č. 3 - Zvíře.....	46
5.3.1	Motivace	46
5.3.2	Realizace.....	47
5.3.3	Reflexe.....	47
5.4	Pracovní list č. 4 - Voda.....	50
5.4.1	Motivace	50
5.4.2	Realizace.....	50
5.4.3	Reflexe.....	51
5.5	Pracovní list č. 5 - Tvor.....	53
5.5.1	Motivace	53
5.5.2	Realizace.....	53
5.5.3	Reflexe.....	53
5.6	Pracovní list č. 6 – Pohled na svět shora.....	56
5.6.1	Motivace	56
5.6.2	Realizace.....	57
5.6.3	Reflexe.....	57
5.7	Pracovní list č. 7 – Společný svět	59
5.7.1	Motivace	59
5.7.2	Realizace.....	60
5.7.3	Reflexe.....	60
	Závěr.....	63
	Seznam použitých zdrojů.....	64
	Seznam obrázků.....	69
	Seznam příloh.....	70
	Přílohy	71
	Anotace.....	78

Úvod

Tématem diplomové práce je nabídka výtvarných technik pro práci s hlínou v oboru Výtvarná výchova na Praktické škole dvouleté. Cílem diplomové práce je připravit a realizovat výtvarnou řadu s názvem „Můj svět“ v rámci výtvarné výchovy se studenty s mentálním postižením a poruchami autistického spektra na dané škole. Dílčím cílem je seznámit studenty s netradičními výtvarnými technikami při práci s hlínou a popsat, jaký vliv mají vybrané činnosti na studenty, vzhledem k jejich individuálním schopnostem, možnostem a specifickým potřebám.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část, která je rozdělená na čtyři kapitoly, se stává teoretickým podkladem k danému tématu diplomové práce. Praktická část je shrnuta v poslední páté kapitole. Každá kapitola teoretické části je dále členěna na jednotlivé podkapitoly, které podrobněji popisují dané téma.

První kapitola je zaměřená na vymezení mentálního postižení a poruch autistického spektra. První podkapitola tedy uvádí základní definice a terminologická východiska. V dalších podkapitolách se věnujeme klasifikaci daného postižení a následné charakteristice. Následná podkapitola popisuje osobnostní zvláštnosti osob s mentálním postižením a poruch autistického spektra a poslední podkapitola specifikuje jejich výtvarný projev. Druhá kapitola je věnovaná umělecké tvorbě autorů s postižením. V těchto podkapitolách jsou blíže specifikovány jednotlivé umělecké směry a kategorie zabývající se umělci s mentálním postižením. Třetí kapitola je zaměřená na edukaci osob s mentální retardací a poruchami autistického spektra se zaměřením na praktickou školu dvouletou. Tyto podkapitoly popisují legislativní ukotvení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, rozbor vzdělávání na praktické škole dvouleté, rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá a popis vzdělávacího oboru Výtvarná výchova. Čtvrtá kapitola je věnována popisu a charakteristice místa a sledovaného souboru. Jednotlivé podkapitoly jsou realizovány využitím metod pozorování a analýzy školní dokumentace.

Poslední praktická část diplomové práce obsahuje návrh a popis realizace výtvarné řady s názvem „Můj Svět“, která je složená ze sedmi námětů vztahujících se k tématu. Každý námět je zpracován ve formě pracovního listu, přičemž v úvodu jsou uvedeny základní informace o dané vyučovací jednotce, popis motivačních aktivit a předpokládaného procesu tvorby. Na závěr je vždy uvedena reflexe vyučovací jednotky a fotodokumentace.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ A PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Tato diplomová práce pracuje se studenty Praktické školy dvouleté, jejichž společným znakem je přítomnost mentálního postižení či poruch autistického spektra, popřípadě kombinace přidružených vad. První kapitola je tedy zaměřena na vymezení terminologie mentálního postižení i poruch autistického spektra, jejich klasifikační dělení a charakteristiku. Dále budeme charakterizovat osobnost jedince s mentálním postižením a jednotlivé stupně mentální retardace, kde se blíže zaměříme na středně těžkou mentální retardaci vzhledem k cílové skupině studentů, kteří navštěvují Praktickou školu dvouletou.

1.1 Mentální postižení a mentální retardace

Mentální postižení se používá jako zastřešující pojem, ve kterém je zahrnuta, jak vrozená mentální retardace, tak i demence. Vztahuje se na všechny osoby s IQ pod 85. Pokud se dítě narodí s mentální retardací anebo ji získá v průběhu dvou let života, např. v důsledku orgánového poškození mozku, jedná se o tzv. primární mentální postižení (dříve oligofrenie). V případě, že první dva roky života probíhá vývoj zcela normálně a poté dojde k poruše inteligence, hovoříme o demenci nebo deterioraci inteligence, tento termín se používá pro demenci vzniklou v dětském věku (Valenta, Müller a kol., 2013).

Pojem **mentální retardace** je odvozen z latinského slova *mens*, což znamená mysl, duše a *retardare* čili opozdit, zpomalit. Doslovný překlad tedy zní opoždění (zpomalení) mysli (Slowík, 2016). Podle Slowíka (2016) jsou postiženy nejen psychické (mentální) schopnosti, ale celá lidská osobnost ve všech jejích složkách. Rozhodující vliv má nejen na vývoj a úroveň rozumových schopností, ale také na emoce, na sociální vztahy, komunikační schopnosti, na možnosti společenského i pracovního uplatnění. Valenta (2013) vymezuje mentální retardaci jako vývojovou duševní poruchu rozumových schopností, což se projevuje hlavně snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností člověka. Švarcová (2006, s. 28) definuje mentální retardaci jako trvalý stav, kdy v důsledku postižení mozku má postižená osoba trvale sníženy rozumové schopnosti. „*Za osoby s mentálním postižením můžeme tedy považovat jedince, u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. Hloubka a míra postižení jednotlivých funkcí je u nich individuálně odlišná*“. Přitom

za osoby s mentálním postižením nejsou považovány osoby, které mají opožděné nebo snížené rozumové schopnosti způsobené jinými důvody, než je poškození centrální nervové činnosti. Švarcová (2006) také uvádí, že ačkoliv je úroveň rozumových schopností člověka s mentální retardací stav trvalý, který nelze vyléčit ani odstranit, vlivem výchovy a vzdělávání je možné dosáhnout výrazného zlepšení psychických funkcí.

1.1.1 Klasifikace mentální retardace

Dělení mentální retardace se odvíjí podle nejrůznějších klasifikačních systémů, nejčastěji podle hloubky postižení, podle stupně inteligence, dále také podle etiologie vývojového období a klinických symptomů (Kozáková, 2005). Pro klasifikaci se ve speciálně pedagogické praxi používá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) vydaná v roce 1992 Světovou zdravotnickou organizací (WHO), kde je mentální retardace rozčleněna do čtyř základních stupňů:

- Lehká mentální retardace (IQ 50-69) F70
- Středně těžká mentální retardace (IQ 35-49) F71
- Těžká mentální retardace (IQ 20-34) F72
- Hluboká mentální retardace (IQ 0-19) F73 (www.uzis.cz [online]).

Výše uvedené dělení bývá nejčastěji využívaným kritériem při hodnocení postižení, kdy se stanoví míra zachovaných kompetencí. Závažnost postižení vychází ze stanovené psychologické diagnostiky inteligence jedince, kde se porovná stanovená úroveň schopností s tzv. „normou“. Rozmezí hodnost, které je pro dané pásmo stanovené, je pouze orientační, jelikož je zcela nemožné „zachytit celou řadu kvalitativních znaků rozumových schopností“ (Kozáková, 2005, s. 22). Kozáková (2005) dále uvádí, že pro určení přesné diagnózy musíme brát v úvahu i praktickou zručnost, míru sociální adaptace a úroveň socializace jedince. Pečlivým pozorováním a zkoumáním projevů jedince při jeho nejrůznějších životních situacích můžeme tak určit horní, dolní nebo střední pásmo příslušného stupně mentální retardace.

V květnu 2019 na 72. Světovém zdravotnickém zasedání byla schválena 11. revize MKN, ta vstoupila v platnost dne 1. ledna 2022. V současné době ještě není k dispozici česká verze MKN-11, proto je stále v platnosti po dobu pětiletého překlenovacího období 10. revize MKN (www.uzis.cz [online]).

1.1.2 Charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace

Následné charakteristiky, které popisují jednotlivé stupně mentální retardace, vycházejí z klasifikace dle MKN-10.

Lehká mentální retardace

Ačkoliv bývá řečový vývoj jedince s lehkou mentální retardací oproti vývojové normě opožděn, jsou schopni tyto jedinci užívat účelně řeč a komunikovat v každodenním životě (Bendová, Zikl, 2011). Jak uvádí Švarcová (2006), většina z nich dosáhne plné nezávislosti v sebeobsluze a v praktických domácích dovednostech, je schopna vykonávat jednoduchá zaměstnání vyžadující praktické schopnosti. Výrazné potíže se u dětí s lehkou mentální retardací objeví až při teoretické práci ve škole, mnozí z nich mají specifické problémy v oblasti čtení a psaní. Edukace těchto dětí je zaměřená zejména na rozvoj jejich schopností a kompenzování nedostatků.

Středně těžká mentální retardace

Dle Švarcové (2000) je u jedinců se středně těžkou mentální retardací značně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči, také schopnost sebeobsluhy a zručnost je výrazně omezena. V této kategorii jsou obvykle výrazné rozdíly v oblasti komunikace. Někteří jedinci jsou schopni jednoduché konverzace, zatímco jiní dokáží stěží vyjádřit své potřeby. Jsou mezi nimi i tací, kteří se nenaučí mluvit nikdy, ačkoliv mohou rozumět jednoduchým verbálními instrukcím. Mohou se také naučit používat gestikulaci a další formy nonverbální komunikace, tím by částečně kompenzovali svou neschopnost dorozumět se řečí (Bendová, Zikl, 2011). Třebaže jsou pokroky dětí se středně těžkou mentální retardací ve škole značně limitované, při kvalifikovaném pedagogickém vedení jsou schopni si osvojit základy čtení, psaní a počítání. V dospělosti jsou tyto jedinci zpravidla schopni vykonávat jednoduchou manuální práci, podmínkou však je zajištění odborného dohledu a strukturování činností (Švarcová, 2006). Jak uvádí Valenta (in Bendová, Zikl, 2011), jedná se zejména o práci v chráněných dílnách a na chráněných pracovištích. Jedinci se středně těžkou mentální retardací bývají zpravidla plně mobilní a fyzicky aktivní, většina z nich je schopna navazovat kontakt a komunikaci s druhými. Dle Vančové (in Bendová, Zikl, 2011) má většina osob se středně těžkou mentální retardací současně diagnostikovaný dětský autismus či jiné pervazivní vývojové poruchy, což výrazně ovlivňuje klinický obraz a také způsob, jak jednat s takovou osobou. Osoby v této skupině mají často přidružená tělesná postižení a neurologická onemocnění,

zejména pak epilepsii, či různá psychiatrická onemocnění. Takto postižené děti jsou zpravidla vzdělávány v základní škole speciální, následně absolvují jednoletou či dvouletou praktickou školu. Dospělí jedinci, vzhledem ke svému postižení, nejsou zpravidla schopni vést samostatný život.

Těžká mentální retardace

Výrazné opožďení v psychomotorickém vývoji u těchto dětí je patrné již od útlého věku. Většina jedinců z této kategorie má kombinované postižení, kdy k mentálnímu postižení je přidruženo i postižení pohybové nebo také porucha zraku či sluchu různého stupně. Omezení je zřejmé i v oblasti řeči, zde se někteří jedinci nenaučí mluvit vůbec nebo se naučí jen několik jednoduchých slůvek, které navíc používají nepřesně. Tyto děti bývají zařazovány do rehabilitačních tříd, kde je kladen důraz hlavně na zvládnutí základní komunikace, základy sebeobsluhy a na porozumění běžným sociálním situacím (Říčan, Krejčířová, 2006).

Hluboká mentální retardace

U této kategorie bývá pravidlem spolu s deficitem intelektu i velmi těžké postižení pohybové, tito jedinci jsou často zcela imobilní nebo schopni jen minimálního pohybu. Většinou se nevytvoří ani základy řeči, porozumění řeči bývá omezeno jen na některé základní pokyny. Jedinci s tímto postižením jsou citliví na zvukové a zejména na taktilní podněty, reagují na ně libostí či nelibostí. Také tyto děti bývají zařazovány do rehabilitačních tříd speciálních škol (Říčan, Krejčířová, 2006).

1.1.3 Osobnostní specifika jedince s mentálním postižením

V případě mentálního postižení nejde jen o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Nemůžeme tedy osobu s mentálním postižením přirovnávat k mladšímu „normálnímu“ jedinci, neboť k vývojovým změnám dochází nejen z kvantitativního hlediska ale i kvalitativního (Valenta, Müller a kol., 2013).

Myšlení žáka s mentálním postižením je primárně problematický jev, zpravidla zůstává na konkrétní vývojové úrovni, není schopno vyšší abstrakce. Většina těchto žáků jen obtížně překračuje hranici konkrétního myšlení. Myšlení je nedůsledné, vyznačuje se značnou nekritičností, pojmové tvoření je těžkopádné a úsudky jsou nepřesné (Valenta, Müller a kol., 2013). Jak také uvádí Bartoňová (2007) myšlení osob s mentální retardací se od intaktních osob výrazně liší velkou konkrétností a slabou schopností zobecňování. Hodnota skutečného

myšlení spočívá právě v abstrakci a zobecňování. Slabá schopnost zobecňování je základním nedostatkem myšlení osob s mentální retardací.

Paměť je narušena ve všech jejích fázích, při zapamatování, udržení i vybavování. Osoba s mentálním postižením si nové informace osvojuje velice pomalu, je zapotřebí mnohačetného opakování. Je lepší pracovat s menším obsahem a neustále trénovat paměť, přitom je potřeba dodržovat požadavek rozmanitosti a relaxace (Valenta, Müller a kol., 2013). Rubinštejnová (in Bartoňová, 2007) upozorňuje na to, že osoba s mentální retardací nedovede včas využít v praxi získané vědomosti a dovednosti, jelikož dochází k rychlému zapomínání již osvojeného.

Dle Kysučana (in Valenta, Müller a kol., 2013) vykazuje záměrná **pozornost** u osob s mentálním postižením pouze nízký rozsah sledovaného pole, snadnou unavitelnost a sníženou schopnost rozdělit se na více činností. Jedinec s mentálním postižením udrží záměrnou pozornost mnohem kratší dobu nežli jeho intaktní vrstevník. S tímto záměrem jsou strukturované i vyučovací jednotky, kde se střídá výuková činnost s relaxací. Je potřeba počítat s tím, že schopnost udržet pozornost se různí podle postižení a časové křivky dne.

Vnímání jako vývojově primární, základní funkce je do značné míry ovlivňováno úrovní rozumových schopností. Schopnost vnímání u dětí s mentální retardací je do značné míry omezená či opožděná, což má opět vliv na další průběh jejich psychického vývoje. Problémy při vnímání, které jsou typické pro děti s mentální retardací, jsou následující:

- zpomalenost tempa vnímání a značné zúžení rozsahu vnímání;
To se projevuje omezenou schopností globálního vidění, pro děti s mentální retardací je percepční syntéza příliš problematická, setrvávají ve fázi vnímání detailů. Tyto skutečnosti jim působí problémy při orientaci v novém prostředí, případně v neobvyklé situaci. Schopnost pochopit perspektivu je narušena, dochází k částečnému překrývání kontur, v důsledku toho dítě nerozlišuje polostíny.
- výrazná nediferencovanost počítků a vjemů;
Zatímco běžné populaci nedělá problém vydělit obrys geometrických tvarů z prostředí, děti s mentální retardací mají porušenou diskriminaci figury a pozadí, a proto považují za stejné úplně různé předměty.
- nedostatečné vnímání prostoru a času;
Děti s mentálním postižením často chybují při odhadu délky, hloubky, značné problémy jim dělá určování času.
- inaktivita vnímání.

U mentálně retardovaných dětí se tohle jeví jako největší problém. Takové dítě ani neprojeví snahu, aby si prohlédlo předložený materiál, nedokáže vnímat všechny detaily a vlastnosti. Jednoduše řečeno, děti s mentální retardací vnímají zjednodušeně a povrchně (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012).

Vůle je považována za jeden z nejdůležitějších rysů osobnosti, vyznačuje se uvědomělým a cílevědomým chováním. U osob s mentálním postižením můžeme pozorovat velké odlišnosti ve volní oblasti. Problém vůle se týká především obsahu vůle, určující jsou motivy a cíle. Osoby s mentální retardací nevykazují dostatek iniciativy, jen stěží dokáží ovládat své jednání v souladu s vzdálenějšími cíli. Vůle a volní vlastnosti velmi úzce souvisí s rozličnými projevy nezralé osobnosti. Objevuje se sugestibilita, podléhání jedince bezprostředním vlivům okolní situace, neschopnost tyto vlivy samostatně zpracovat, nedostatek kontroly, tvrdohlavost. U osob s mentální retardací se velice často setkáme se snížením volních kompetencí (hypobulie) či nedostatkem volních kompetencí (abulie) (Švarcová, 2006).

Emocionalita je jednou z nejvýznamnějších oblastí osobnosti člověka, ovlivňující výrazným způsobem jeho chování a prožívání. Ve své podstatě můžeme říct, že osoby s mentální retardací jsou emočně nevyspělé, jejich chování odpovídá dítěti nižšího věku. Jsou tedy schopni reagovat adekvátně pouze na ty přístupy, které respektují danou skutečnost (Švarcová, 2006). Citový vývoj osob s mentální retardací má určitá specifika, která souvisí zejména s nízkou řídicí funkcí mozku. Osoby s vývojovým postižením se vyznačují netlumenou citovou intenzitou, emoční otevřeností, citové projevy jsou neadekvátní svou dynamikou a intenzitou vůči okolním podnětům, avšak intenzita emočních reakcí má klesající tendenci spolu se zvyšujícím se věkem jedince. Egocentrismus podstatně ovlivňuje tvorbu hodnot a postojů. U osob s mentální retardací se často vyskytují chorobné citové projevy (časté poruchy nálad, afektivní stavy). City osob s mentální retardací jsou opožděné, často nedostatečně diferencovány, utváření vyšších citů v podobě svědomí, smyslu pro povinnost či odpovědnost (Bartoňová in Bendová, Zikl, 2011).

Vlastní obraz a **hodnocení sebe** (sebepojetí) tvoří významnou součást osobnosti člověka. Sebepojetí má výrazný vliv na formování povahových rysů osobnosti, má vliv na dynamickou stránku osobnosti, jednání a chování. Vlastní sebeobraz osob s mentální retardací je výrazně ovlivněn protichůdnými výchovnými vlivy v rodině a ve škole. Zvýšené sebehodnocení je spojeno s celkovým nedostatkem intelektuálního rozvoje, projevem celkového emočního zabarvení hodnocení a sebehodnocení, je také známkou celkové nezralosti osobnosti (Bartoňová a kol., 2007).

1.1.4 Specifika výtvarného projevu osob s mentálním postižením

Odlišnost v neuropsychickém vývoji osob s mentální retardací ovlivňuje všechny složky osobnosti jedince. Jak uvádí Pipeková, poškození se dotýká nejen poznávacích procesů, ale také emocionality a vůle, adaptability či celkového chování jedince, častým projevem jsou také motorické zvláštnosti. Proto je nutné brát na tyto osobnostní zvláštnosti těchto jedinců ohled a počítat s nimi při plánování výtvarných aktivit (Šobáňová, 2019). Osoby s mentálním postižením mívají značné deficity také v oblasti představivosti, sensorické koordinaci, obecně jim jemná motorika působí značné obtíže. V takových případech je důležité si před danou aktivitou zajistit speciální pomůcky, také je vhodné zařadit nácvik práce s určitou pomůckou a procvičit si tak cíleně jemnou motoriku. Podstatným prvkem při výuce je samotná motivace, ta může korigovat strach z neúspěchu při výtvarné činnosti. Jedinci s mentálním postižením nejsou schopni tvořit podle své vlastní fantazie, proto potřebují přesné instrukce a vedení (Vítková, 1993).

V rámci výtvarné edukace osob s mentální retardací je podstatné, že oslabení kognitivního výkonu výrazně ovlivňuje smyslové počítky, vjemy, schopnost vnímání může být také omezena. Během plánování výtvarných aktivit je tedy zapotřebí počítat s pomalejším tempem vnímání, se snížením pozorovacích schopností jedince, což vede k ovlivnění různých souvislostí a vztahů. Principem výtvarné edukace osob s mentální retardací je individuální přístup ke každému jedinci dle jeho potřeb, zájmů a intelektuální úrovně (Šobáňová, 2019). Můžeme se snažit přiblížit výtvarný projev osob s mentální retardací tvorbě intaktním studentům, anebo můžeme využít zvláštnosti jejich vnímání, motoriky a obdivovat tak jejich jedinečný způsob vidění světa. Práce s osobami s mentálním postižením má svá specifika, je nutné vycházet z obecných didaktických metod a zásad, ale také musíme zohlednit jejich osobnostní zvláštnosti, proto je vhodné:

- výtvarné téma uvést vhodnou motivační aktivitou;
- mluvit o praktickém využití zobrazovaných předmětů, upozornit na jejich tvar, barvu či detail;
- brát ohledy na sníženou úroveň motoriky, senzomotorické koordinace a horší porozumění pokynům;
- uspokojit potřebu úspěchu, dostatečně chválit, na výsledku najít vždy něco pozitivního (Hetová, 2007).

1.2 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra (dále PAS) řadíme dle Světové zdravotnické organizace mezi pervazivní vývojové poruchy. Termínem pervazivní (všepřonikající) je vyjádřena skutečnost, že handicap zasahuje do všech složek osobnosti. PAS řadíme k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje (Čadilová, Žampachová a kol. in Urbanovská, 2011). Tyto poruchy jsou způsobeny abnormálním vývojem mozku, proto je označujeme jako neurovývojové (Ryšánková, Kulísek, 2015 [online]). Duševní vývoj dítěte s poruchou autistického spektra je značně narušen hlavně v oblasti komunikace, v sociálním chování a v představitosti. Tyto stěžejní oblasti nazýváme autistická triáda (Čadilová, Žampachová a kol., 2012). Bazalová (2012) také uvádí, že PAS rozhodně nemůžeme chápat jako jednotnou poruchu, zde se jedná o celé spektrum poruch, které se u každého jedince projeví v rozličné podobě a v různé míře.

1.2.1 Klasifikace poruch autistického spektra

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (MKN-10)

V rámci MKN-10 patří poruchy autistického spektra mezi pervazivní vývojové poruchy, ty se dělí následovně: dětský autismus (F84.0), atypický autismus (F84.1), Rettův syndrom (F84.2), jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3), hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4), Aspergerův syndrom (F84.5), jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8), pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9) (www.uzis.cz [online]).

Jak uvádí Thorová (in Urbanovská, 2011), do kategorie poruch autistického spektra řadíme pouze dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom a jinou dětskou dezintegrační poruchu, která se vyskytuje jen velmi zřídka.

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize (MKN-11)

V 11. revizi MKN došlo ke zrušení kategorie pervazivních vývojových poruch, kterou nahradila skupina Duševních, behaviorálních a neurovývojových poruch, zde jsou jednotlivé kategorie PAS sloučeny do jedné skupiny *poruchy autistického spektra* (Thorová, 2021 [online]). Bazalová (2012) uvedla zjednodušenou charakteristiku PAS podle 11. revize jako narušení komunikace a sociálního chování projevující se repetitivním chováním. Změna nastala také v diagnostických kritériích PAS, nevymezuje se již triáda, ale nově jen dyáda, důvodem je sloučení sociálního chování a komunikace do jedné kategorie, repetitivní vzorce

chování zůstaly neměnné. V klasifikaci MKN-11 je uveden PAS, kdy intelekt i chování odpovídá normě. Další subtyp je PAS s poruchou intelektu a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka. Třetím subtypem je PAS bez poruchy intelektu a narušeným funkčním jazykem. Dále je popsán PAS s poruchou intelektu a se zhoršeným funkčním jazykem. Jako pátý je uveden PAS bez poruchy intelektu a absencí funkčního jazyka. Posledním subtypem je PAS s poruchou intelektuálního vývoje a absencí funkčního jazyka (Thorová, 2021 [online]).

1.2.2 Charakteristika jednotlivých forem PAS

Níže uvedené charakteristiky popisující jednotlivé kategorie poruch autistického spektra, vycházejí z klasifikace podle MKN-10.

Dětský autismus představuje nejznámější a nejlépe popsanou pervazivní poruchu. Stupeň závažnosti poruchy bývá různorodý, od lehké formy až po těžkou, provázenou velkým množstvím závažných symptomů (Thorová, 2016). Vznik poruchy bývá zpravidla již před třetím rokem věku dítěte, přičemž typické známky autistického chování se projevují v každé oblasti diagnostické triády. Je nutné počítat se značnou variabilitou symptomů, a to v celém spektru autistických rysů. Pro tento typ PAS je charakteristická nedostatečná emoční odpověď vůči citům blízkých osob a nedostatečná přizpůsobivost v sociálních interakcích. Jedinci důsledně lpí na vykonávání svých specifických rituálů, je pro ně obtížné přizpůsobit se novým situacím. Mají odpor ke změnám prostředí, často se věnují neúčelným stereotypním aktivitám, mechanické a jednotvárné pohyby předmětů je fascinují (Fischer a kol., 2014). Dětský autismus, jinak řečeno také *autistická porucha*, *infantilní autismus*, *infantilní psychóza* či *Kannerův syndrom*, se vyznačuje širokou škálou dalších nespecifických problémů jako fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti či agrese namířená proti sobě (www.uzis.cz [online]).

Atypický autismus, jinak také nazýváno *atypická dětská psychóza* nebo *mentální retardace s autistickými rysy*, se stanovuje v případě, že porucha nesplňuje kritéria pro dětský autismus (www.uzis.cz [online]). Dle Thorové (2016) se atypický autismus diagnostikuje v případě, jsou-li první symptomy zaznamenány až po třetím roce života. Jestliže není naplněna diagnostická triáda, čili jedna z oblastí není výrazně narušena. V případě, že je zaznamenán abnormní vývoj ve všech oblastech diagnostické triády, ale závažnost a frekvence

symptomů nenaplnují diagnostická kritéria. Autistické chování odpovídá těžké či hluboké mentální retardaci, některé symptomy mohou být i typické pro autismus, avšak kognitivní úroveň jedince je příliš nízká.

Aspergerův syndrom bývá podle MKN-10 také označován *autistická psychopatie* nebo *schizoidní porucha v dětství*. Příznaky jsou dosti podobné autismu, zejména stereotypní až bizarní zájmy a poruchy v sociální komunikaci. Tato porucha se od autismu liší tím, že není narušen vývoj řeči a kognitivních funkcí. Lidé s Aspergerovým syndromem mívají intelekt v oblasti normy ba dokonce nadprůměru, čímž se zásadně odlišují od ostatních osob s PAS (Fischer a kol., 2014).

1.2.3 Osobnost jedince s poruchami autistického spektra

Osobnost jedince s PAS definujeme i diagnostikujeme na základě projevů chování, jelikož autismus není příliš vidět na první pohled, projeví se až nápadným chováním a netypickými reakcemi. Každý člověk s autismem je jedinečný i jeho behaviorální projevy jsou individuální, nemůžeme tedy určit nějaký konkrétní příklad autistického chování (Šporclová, 2018). Tato vývojová vada prostupuje celým spektrem poruch, které je charakterizováno souborem určitých klinických projevů (Švarcová, 2006). Neexistuje definice, která by mohla obsáhnout tak široké spektrum poruch, k tomuto účelu využíváme tzv. diagnostickou triádu, ta nám jasně vymezuje oblasti, ve kterých se liší jedinci s PAS od intaktní populace. Jedná se o oblast komunikace, interakce a oblast imaginace, pro kterou je charakteristický omezený a stereotypní okruh zájmů a aktivit (Bazalová, 2012).

V oblasti sociální interakce u osob s PAS se setkáme s celou škálou sociálního chování, jež má dva protipóly. První pól je osamělý, při kterém se osoba odvrací při jakémkoliv pokusu o sociální sblížení, nastává protest a stažení do koutku, hučí, třepe rukama anebo si hraje s předmětem svého zájmu. Druhým protikladem je pól extrémní, vyznačující se nepřiměřenými sociálními aktivitami, kdy jedinec vůbec nerespektuje sociální normu, snaží se navázat sociální kontakt všude a s každým (Thorová, 2016). Obecně se dá říct, že osobám s diagnózou PAS dělá zásadní potíže číst druhým lidem z očí, gest, postojů, pochopit výraz obličeje či tón hlasu, nedokážou pochopit pocity a záměry jiných lidí. Naopak tito jedinci mají potíže s doslovným chápáním pokynů a situací, vyskytuje se strnulé myšlení, sebestřednost, schopnost empatie je značně omezená (Bazalová, 2012).

V souvislosti se sociálním chováním jsou u osob s PAS zřetelné i odchylky a zvláštnosti v oblasti řeči a celkově v komunikaci (Vítková a kol., 2004). Tito lidé mívají zpravidla problémy v oblasti receptivní i expresivní složky řeči (Čadilová, Žampachová a kol., 2012). Kvalita komunikace u jedinců s PAS bývá výrazně narušená, verbální projev je nefunkční až zvláštní, často se stává, že se řeč neobjeví vůbec. V oblasti postižení komunikace se můžeme setkat s dosti širokým spektrem problémů. Neverbální komunikaci většinou využívají děti a dospělí, kteří mají těžší symptomatiku. Jedinci s Aspergerovým syndromem mívají zpravidla nejméně narušený verbální projev, jejich deficit spočívá v některých řečových dovednostech (nerozumí vtipu, ironii, nepochopí nadsázku) (Bazalová, 2012).

Třetí oblastí triády je narušení imaginace a stereotypní okruh zájmů (Bazalová, 2012). Oslabená schopnost imitace a také symbolického myšlení má za následek nedostatečný rozvoj hry, což je považováno za základní prvek učení a také celého vývoje. Osoby s PAS trpí nedostatky v oblasti představivosti, to je také důvodem, proč se věnují především činnostem typickým pro mladší školní věk. Upínají se ke stereotypním činnostem, které jim dodají pocit předvídatelnosti a tím i jistoty (Thorová, 2016). Tito jedinci většinou až přehnaně lpí na specifických, nefunkčních rituálech a rutinních činnostech, občas se zaujetím, trvajícím až nepřiměřeně dlouho, sledují části předmětů nebo těla. Je známo, že osoby s PAS nemají rádi změny. Malé děti mohou mít dokonce panické reakce na nepatrné změny, což je důsledek snížené adaptability, nižší flexibility myšlení a chování. U některých jedinců můžeme pozorovat stereotypní, opakující se motorické manýrování (třepání, krouživé pohyby rukama či specifické pohyby celým tělem) (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

Symptomatika a neobvyklé projevy jedinců s PAS, které ale nejsou součástí diagnostické triády, se nazývají variabilní nespecifické rysy, mezi něž řadíme reakce na senzorní podněty neboli percepční poruchy. Můžeme se setkat s přecitlivělostí neboli s hypersenzitivitou nebo naopak s hyposenzitivitou neboli s malou citlivostí na smyslové podněty (Thorová, 2016). Čadilová (2012) uvádí problémy s chováním, absenci spontaneity, iniciativy a tvořivosti ve volném čase, problémy se spánkem a s jídlem, nepřiměřené emocionální reakce jako bezdůvodný pláč či smích, náladovost, afekty, úzkost. Osoby s PAS jsou fascinovány pohybem, rádi se věnují roztáčení předmětů, otvírání a zavírání dveří či sledování otáčejících se předmětů.

1.2.4 Specifika výtvarného projevu osob s PAS

Jak už bylo výše zmíněno, problémy osob s PAS se projevují v oblasti komunikace, sociálního chování a také v oblasti představitosti, která bývá u těchto jedinců výrazně omezená. Jejich stereotypní zájmy se často promítají i do kresebného projevu. Thorová (2016) ve své knize *Poruchy autistického spektra* dále uvádí následující charakteristiky v kresbě, které mohou svědčit pro diagnózu PAS. Patří mezi ně stále se opakující prvky a také smysl pro detail. Jedinec kreslí např. zvýrazněné nápisy a čísla nebo zvýrazněné zuby na známce. Diagnóza PAS se může projevovat několikaměsíčním ulpíváním na tématu, specifické zájmy promítající se do kresebného projevu. Dalo by se říct až odpor k zobrazování určitých témat v kresbě (např. lidská postava). Pro diagnózu PAS může svědčit detailní kreslení plánů a map, několikaměsíční rigidní způsob kresby či neobvyklý způsob kresby lidské postavy. Ztvárněným postavám mohou chybět určité části, mohou mít zvláštní podobu nebo také dochází k antropomorfizaci (Thorová, 2016).

Thorová dále uvádí (2016), občas bývá stereotypním a pervazivním zájmem právě samotné kreslení. S vyhraněnými zájmy se setkáváme i u intaktních jedinců, rozdíl spočívá v mnohem vyšší míře zaujetí, neodklonitelnosti či ulpínavosti, stereotypie a četnosti opakování. Předměty a témata stereotypních zájmů těchto jedinců se zpravidla mění, mohou trvat měsíce až roky. S narůstajícím věkem se mohou vyvíjet a stávat se sofistikovanějšími, ačkoliv stereotypní a opakující se charakteristiky činností zůstávají. Proto při práci s jedinci s PAS v hodinách výtvarné výchovy je třeba zvolenou výtvarnou činností ovlivnit vhodně zvolenou motivační aktivitou. Při práci s různými výtvarnými materiály musíme zohlednit i případnou hypersenzitivitu, ať už z hlediska hmatu a čichu, jako například keramická hlína, tempery, prstové barvy aj. Z důvodu omezené představitosti je nutná podpora v podobě vzorové ukázky či přesného postupu práce (Čadilová, Žampachová a kol., 2012).

Vývoj grafomotoriky u osob s PAS je různorodý. Thorová (2016) také uvádí několik možných případů vývoje grafomotoriky. V prvním případě nechce dítě kreslit, odmítá vzít tužku do ruky, pouze čmárá. V dalším případě je vývoj kresby nerovnoměrný, dítě kreslí jen specifické náměty, číslice nebo tiskací písmena. Třetí případ charakterizuje opožděný vývoj kresby, ta dítěti činí výrazné obtíže. Další možností je, že dítě kreslí a maluje hezky nebo může dokonce projevovat i nadprůměrné výtvarné schopnosti. Jiný případ uvádí, že také může dojít k výraznému zhoršení dítěte v kresbě. Některá kresba může být dětsky stereotypní, dítě tudíž znázorňuje jen naučené obrázky, anebo potřebuje předlohu.

2 UMĚLECKÁ TVORBA AUTORŮ S POSTIŽENÍM

Tato kapitola se zabývá teoretickým vymezením výtvarné tvorby, která je specifická pro autory s postižením. V minulosti byla často umělecká tvorba autorů s postižením interpretována jako primitivní umění. Fenomén primitivismu a jeho uměleckého uplatnění nastolil ve dvacátém století otázku potenciálu umělecké tvorby osob s postižením a také způsobu kategorizace jejich tvorby. Klíčovým faktorem pro započetí změny postojů k lidem s postižením jako autorům pozoruhodných autentických děl bylo uvědomění si primitivismu jako jistého zdroje inspirace v evropském umění (Sochor, 2015).

2.1 *Disability art*

Ústřední otázkou disability art jsou možnosti tvorby nového jazyka, obrazových prostředků a také definice estetiky ve vztahu k postižení. Cílem je formulovat a reprezentovat jinakost tak, aby neupevňovala ideologii normality a nezpůsobilosti (Kolářová in Sochor, 2015). Postižení lze vnímat prostřednictvím konceptu disability art, jež představuje zásadní obohacení pro aktuální diskuse na témata společenského mainstreamu a jinakosti, sociálního vyloučení a inkluze či rovnosti a nerovnosti životních příležitostí (Sochor, 2015 [online]).

Kolářová (2014, s. 156 [online]) definuje disability art jako: „*směr uměleckého ztvárnění, jehož jednou z definujících charakteristik je kritická konfrontace (často pomocí ironizace, parodie, brikoláže a jiných technik a strategií dekonstrukce) normativních předpisů „normality“.* Druhou definující charakteristiku představuje snaha o zachycení zkušenosti založené na konfrontaci s „normalitou“. Perspektiva tohoto uměleckého směru či žánru spočívá v konceptualizaci „postižení“ jako společností produkované alterity a odlišnosti.“. Jak uvádí Sochor (2015), v zahraničí je pojetí disability art odlišné od pojmu *disability in the arts*. Dále také popisuje, že disability art je především aktivní participací či reprezentací tvorby osob s postižením v oblasti umění, a nikoliv pouze uměním, které obsahuje téma disability.

Disability art historicky vzešlo z komunity postižených osob a nadále s ní zůstává úzce propojeno. Obecně by se dalo říci, že umělecká díla z oblasti disability art jsou schopna zprostředkovat odlišnou formu vzhledu do fungování sociálních struktur a norem. Dokonce této již dávno překonané politice marginalizace nemocných a postižených vůči intaktním nastavit zrcadlo. Disability art také inspiruje a vybízí odbornou veřejnost k diskusi o společenských normách či normalitě, také o mechanismech podporujících inkluzi jako strategii rovného přístupu ke zdrojům ve společnosti (Sochor, 2015 [online]).

Je nutné dodat, že autorem díla v rámci tohoto uměleckého směru nemusí být pouze člověk s handicapem. Může se jím stát i umělec bez zdravotního postižení, který se zvoleným tématem dotýká problematiky disability. Jako příklad můžeme uvést sochu s názvem Těhotná Alison Lapperová, od nepostiženého autora Marca Quinna, která byla umístěná v letech 2005-2007 na Trafalgar Square v Londýně (tamtéž).

2.2 *Art brut*

Postupem času z původního uměleckého stylu art brut vyplynuly definice i jiných uměleckých kategorií – spontánní umění, outsider art a disability art. V praxi se současně užívají pojmy art brut a outsider art, jejichž hranice nejsou přesně dané (Sochor, 2015). Pokud bychom dle Valenty (2005) trvali na terminologické přesnosti, pak bychom museli označit pojmem art brut pouze Dubuffetovu sbírku vystavenou v muzeu Collection de l'Art Brut, zatímco ostatní sbírky včetně další produkce osob s duševní poruchou či mentální retardací bychom měli správně označovat jako outsider art. Nutno dodat, že v praxi se tyto dva pojmy výrazně neodlišují. Art brut se tedy používá jako zastřešující termín pro celý tento svébytný výtvarný směr (Valenta, 2005 [online]).

Jedním ze zakladatelů tohoto svébytného uměleckého směru byl malíř a sochař Jean Dubuffet, právě on se zasloužil o založení sbírky, která je dnes umístěná ve švýcarském Lausanne (la Collection de l'Art Brut). Byl to právě Jean Dubuffet, který vymezil tento nový umělecký směr a definoval termín *art brut* (v překladu syrové umění). Dubuffet definoval art brut jako práci vytvořenou těmi, kteří nejsou dotčeni uměním a kulturou. Napodobování se u nich, na rozdíl od intelektuálů, vyskytuje jen nepatrně či snad vůbec. Vše vychází přímo z jejich nitra, a nikoliv ze základů klasického či módního umění (např. náměty, materiály, rytmus, ...) (Sochor, 2015 [online]). Jak uvádí Nádvořníková (in Sochor, 2015) styl tvorby art brutu se vyznačuje tím, že autoři čerpají inspiraci z nejnítěrnějších a nevědomých hlubin své psychiky. Jejich díla nejsou autory primárně tvořena k hodnocení kunsthistoriky a teoretiky umění. V České republice je art brut reprezentován především skrze tvorbu mediálních tvůrců, psychotiků a také solitérů.

Můžeme říct, že pojem art brut zastřešuje nejen některé modernistické a postmodernistické autory či styly (např. naivismus, práce H. Rousseaua), ale také africké domorodé umění i australský Aboriginal Art. Nicméně v popředí jak historickém, tak i v současnosti, vždy stála výtvarná produkce osob s duševní poruchou a osob s mentální retardací. V současné době se již ve světě vystavují kolekce art brutu, vznikají dokonce samostatná muzea, která se věnují

tomuto směru. Objektem zájmu sběratelů i četných galeristů se stávají díla mentálně či jinak postižených autorů. Příkladem může být umělec rotterdamského ateliéru Herenplaats Paulus de Groot, který se narodil s Downovým syndromem, a jehož díla hostí světové galerie. První výstava zaměřená na český art brut byla uspořádána v galerii U Zvonu v Praze v roce 2006 (Valenta, 2005 [online]). Mezi osobnosti českého art brutu, které mají mentální či zdravotní postižení, můžeme řadit Marii Kodovskou, Františku Kudelovou či Cecilii Markovou. Nejznámější a zřejmě i nejvýznamnější představitelkou nejen českého, ale i evropského, art brutu je Anna Zemánková, jejíž díla jsou zastoupená ve všech důležitých sbírkách jak veřejných, tak i soukromých (Nádvorníková, 2008).

Materiály, které používají umělci art brut, nemusí být nutně určené pro uměleckou tvorbu. Jen vzácně uvidíme umělce spadajícího do této kategorie tvořit olejomalby nebo bronzové či hliněné sochy. Typickým projevem jejich tvorby jsou materiály, které jim tak říkajíc padnou pod ruku, ať už je to bláto, krev či obyčejné inkoustové pero. Tohle bezprostřední používání libovolného materiálu odkrývá silnou potřebu tvořit. Vytvořená díla se tak stávají do značné míry rozvíjejícím prostředkem k uvědomění si sebe samého, spíše než samostatnými uměleckými díly (www.wikiart.org [online]).

2.3 *Outsider art*

V literatuře se můžeme setkat se záměnou termínů art brut a outsider art. Tato pojmová nejednoznačnost je způsobena tím, že dochází k odlišné interpretaci samotné podstaty umělecké tvorby outsiderů (Sochor, 2015 [online]). V roce 1972 zavedl Roger Cardinal termín *outsider art* jako název své knihy, ten měl být původně anglickým ekvivalentem Dubuffetova termínu, od počátku však zahrnoval nejen art brut, ale i díla z kategorie *neuve invention* (Rawvision, 2023 [online]).

Hranice art brutu zpočátku Dubuffet vymezil pouze na díla autorů z prostředí psychiatrických léčeben a věznic. Avšak autoři odpovídající Dubuffetově představě čistých, kulturou nedotčených tvůrců, nebylo zrovna mnoho. Byly to především osoby s mentálním či duševním onemocněním, které pocházely převážně z prostředí institucionální péče a léčebných zařízení. Z tohoto důvodu Dubuffet později rozšířil okruh tvůrců věnujících se art brut také o jedince stojící na okraji společnosti bez zapojení do uměleckého procesu. Tuto tvorbu pojmenoval *neuve invention* čili nová invence. Došlo tedy k otupení původně definovaných hranic, tím bylo umožněno v nadcházejících letech spojovat art brut s naivním či lidovým

uměním. V současné době je zastřešujícím termínem pro naivní umění, visionary art a jiné směry (Sochor, 2015 [online]).

Umělci spadající do kategorie outsider art nemají žádné formální umělecké vzdělání. Mnoho z nich ani nezná umělecká díla v muzeích či galeriích. Jejich tvorba vzniká mimo hlavní proud uměleckého světa, neřídí se jeho pravidly. Umělci outsider art jednají se svým okolím podle vlastních podmínek, zkrátka tvoří sami pro sebe na základě vlastní fantazie a představivosti. Tito umělci nemají potřebu tvořit své umění pro publikum, většinou jej vytváří pro sebe. Umělec tvořící outsider art je motivován svou silnou vnitřní vizí, a tak cítí nutkavou potřebu tvořit své umění. Častou charakteristikou outsider art je použití netradičního či recyklovaného materiálu, který je snadno dostupný (www.art.org [online]).

3 EDUKACE STUDENTŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM A PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA NA PRAKTICKÉ ŠKOLE DVOULETÉ

Po ukončení povinné školní docházky základního vzdělávání a splněním všech podmínek přijímacího řízení mají žáci s mentálním postižením možnost pokračovat v dalším vzdělávání v odborných učilištích, praktických školách jednoletých a praktických školách dvouletých (Bartoňová a kol., 2007).

Vzhledem k zaměření této diplomové práce se dále budeme zabývat vymezením pouze praktické školy dvouleté, jejího legislativního ukotvení i odpovídajícího rámcového vzdělávacího programu (RVP).

3.1 *Legislativní ukotvení*

Školy vytvářející školní vzdělávací programy (dále ŠVP) vycházejí z rámcového vzdělávacího programu (dále RVP) pro všechny obory, kde jsou také uvedené požadavky na vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). RVP definuje povinný obsah vzdělávání, rozsah i podmínky vzdělávání. Zahrnutí podpory žáků a studentů se SVP prostřednictvím ŠVP je pro školy povinné (www.npi.cz [online]).

Školy se během plánování a realizace musí řídit nejen RVP, ale také platnou školskou legislativou a provádějícími předpisy (www.edu.cz [online]):

- kurikulární politika, dle RVP zformována v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha);
- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, především § 16 (tzv. školský zákon);
- vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři;
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.;
- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

3.2 *Praktická škola dvouletá*

Vzdělávací obor praktická škola dvouletá (kód 78-62-C/02) je určen pro žáky se středně těžkým stupněm mentálního postižení, případně s lehkým mentálním postižením v kombinaci

s dalším zdravotním postižením, které jim nedává možnost studovat na jiném typu střední školy. Učivo praktické školy dvouleté navazuje na již osvojené znalosti, které studenti získali předchozím povinným vzděláváním a dále ho rozšiřuje, doplňuje a zdokonaluje. Edukační proces tohoto studia je koncipován tak, aby umožnil studentům získat základní pracovní dovednosti, pracovní návyky a také soubor pracovních postupů potřebných v každodenním životě, to vše s ohledem na specifické potřeby a individuální možnosti každého studenta. Během studia získávají studenti dle svého zaměření základy odborného vzdělání a manuální dovednosti v daném oboru, čehož mohou využít i v dalším vzdělávání nebo při profesním uplatnění. Vzdělávání na praktické škole dvouleté probíhá formou denního vzdělávání. Délka studia je koncipována na dva roky, v případě potřeby může ředitel školy prodloužit délku studia nejvýše však o dva roky. Studium se završuje závěrečnou zkouškou, ta se skládá z ústní teoretické a praktické zkoušky dle odborného zaměření. Úspěšným splněním závěrečné zkoušky získává student vysvědčení o závěrečné zkoušce. Absolventi jsou připravováni na jednoduché pracovní činnosti, své uplatnění pak zpravidla nacházejí v oblasti služeb a výroby (např. v sociální oblasti, ve zdravotnictví, ve výrobních podnicích či v zemědělství) (RVP PRŠ 2, 2010).

3.3 Rámcový vzdělávací program pro praktickou školu dvouletou

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá má celkem čtyři části. V části A je popisován úvod do systému kurikulárních dokumentů a také jejich specifickým principům. V části B se nachází charakteristika oboru vzdělávání, organizace vzdělávání, jsou zde popsány pro přijetí ke studiu, způsoby ukončení studia a možnosti uplatnění absolventů. Části A i B jsou rozepsané v podkapitole *3.2 Praktická škola dvouletá*. Třetí část C se věnuje pojetí a cílům vzdělávání, klíčovými kompetencím, které si studenti během studia osvojí, jednotlivým oblastem vzdělávání, průřezovým tématům a rámcovému učebnímu plánu. V poslední části D jsou uvedené základní podmínky pro uskutečňování vzdělávacího programu, a to materiální, personální, organizační, hygienické, bezpečnostní a také psychosociální. Další kapitola se věnuje vzdělávání studentů s kombinovaným postižením. V závěru dokumentu jsou shrnuty zásady pro vypracování školního vzdělávacího programu a také slovník použitých pojmů (RVP PRŠ 2, 2010).

Klíčové a odborné kompetence

Klíčové kompetence jsou podle RVP PRŠ dvouleté takové soubory vědomostí, dovedností a postojů, které mohou studenti dále uplatňovat v rozličných profesích a životních situacích. Dávají studentům možnost přizpůsobit se měnícímu se prostředí, usnadňují možnost dalšího vzdělávání a maximální integraci jedince do společnosti. Vzdělávací proces v praktické škole dvouleté dále rozvíjí klíčové kompetence, které žák získal během povinné školní docházky a formuje odborné kompetence dle zaměření přípravy. Rozvoj klíčových kompetencí vyplývá z osobních dispozic jedince, jeho fyzických předpokladů, musí také respektovat jeho individuální zvláštnosti. V rámci výuky nejsou klíčové kompetence vázány na konkrétní vyučovací předměty, jejich rozvoje však dosáhneme prostřednictvím všeobecného vzdělávání i toho odborného, v teoretickém i praktickém vyučování, dokonce i sami studenti, kteří se aktivně účastní i jiných aktivit doplňujících výuku. U studentů jsou vytvářeny a rozvíjeny níže uvedené klíčové kompetence:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní (RVP PRŠ 2, 2010).

Odborné kompetence se vztahují k výkonu pracovní činnosti a charakterizují způsobilost absolventa praktické školy dvouleté vykonávat konkrétní činnosti. Jednotlivé školy dle svého praktického zaměření tyto odborné kompetence zapracují do svých ŠVP, kde by se také měly reflektovat požadavky regionu a další možnosti vzdělávaných studentů (RVP PRŠ 2, 2010).

Oblasti vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro praktickou školu dvouletou vymezuje závazný obsah všeobecného a odborného vzdělávání a také požadované výsledky vzdělávání. Obsah vzdělávání je strukturován podle vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů, které integrují teoretické i praktické vzdělávání. Vzdělávací obsah pro praktickou školu dvouletou je rozčleněn do osmi vzdělávacích oblastí. Každá vzdělávací oblast je tvořena jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími okruhy, z nich jsou tvořeny jednotlivé předměty v rámci ŠVP.

- **Jazyk a jazyková komunikace** (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- **Matematika a její aplikace** (Matematika)
- **Informační a komunikační technologie** (Informační a komunikační technologie)
- **Člověk a společnost** (Základy společenských věd)
- **Člověk a příroda** (Základy přírodních věd)
- **Umění a kultura** (Hudební výchova, Výtvarná výchova, Dramatická výchova)
- **Člověk a zdraví** (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- **Odborné činnosti** (Rodinná výchova, Výživa a příprava pokrmů, odborné obory podle profilace školy) (RVP PRŠ 2, 2010).

Výsledky vzdělávání, které jsou formulované v RVP PRŠ 2, jsou pro tvorbu ŠVP závazné, celý vzdělávací proces by měl směřovat právě k nim. Škola rozpracuje ve svém ŠVP výsledky vzdělávání a obsah vzdělávání, které jsou stanoveny v RVP PRŠ 2, s ohledem na požadavky kladené na trhu práce, možnosti školy a také předpoklady žáků k získání odborných kompetencí v oblasti odborných činností (RVP PRŠ 2, 2010).

Průřezová témata

Průřezová témata reflektují okruhy aktuálních problémů současného světa, stávají se tak nedílnou a významnou součástí vzdělávání v praktické škole. Jsou důležitým klíčovým faktorem, jelikož vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění studentů i jejich vzájemnou spolupráci, podílejí se na rozvoji osobnosti studenta v oblasti hodnot i postojů. Obsah průřezových témat je koncipován tak, aby byl přizpůsoben schopnostem a možnostem studentů vzdělávaných v praktické škole dvouleté a navazuje tak na průřezová témata zařazená v základním vzdělávání. Z níže uvedených průřezových témat škola vybere a zařadí do vzdělávacího procesu minimálně tři témata, která budou odpovídat vzdělávacímu obsahu vzdělávacích oblastí a okruhů rámcového vzdělávacího programu praktické školy dvouleté. Tematické celky přiřazovaných témat procházejí všemi vzdělávacími oblastmi a přispívá tak k propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých vzdělávacích okruhů. Napomáhají tak ke komplexnosti vzdělávání studentů, pozitivně působí na proces utváření a rozvíjení jejich klíčových kompetencí realizovaných ve školním prostředí i mimo něj. Ve vzdělávání v praktické škole dvouleté jsou vymezena následující průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Enviromentální výchova

- Mediální výchova
- Výchova k práci a zaměstnanosti (RVP PRŠ 2, 2010).

3.4 Vzdělávací obor Výtvarná výchova na praktické škole dvouleté

Vzdělávací obor výtvarná výchova dle RVP PRŠ 2 je vymezen ve vzdělávací oblasti Umění a kultura. Tato oblast vytváří předpoklady pro estetické vnímání okolního světa i vlastního života. Různé výtvarné prostředky využívané při tvůrčích činnostech se tak stávají nástrojem pro sebevyjádření a seberealizaci každého jedince podle jeho individuálních možností a schopností. Vzdělávací obsah výtvarné výchovy tak dává studentům možnost vyjádřit svůj vnitřní svět fantazie, představ, emocí i zkušeností. Prostředí utvářené touto oblastí je pro studenty velice podnětné, má harmonizující účinky, působí pozitivně na emoční rozvoj osobnosti, podporuje vnímavost i poznání, má také pozitivní vliv v rámci socializace. Studentům dává možnost rozvíjet své dosavadní schopnosti prostřednictvím barev, linií a tvarů. Výtvarná výchova tak umožňuje studentům vytvořit si vztah ke kulturnímu bohatství naší společnosti, zejména pak prostřednictvím přímého kontaktu s uměleckými díly během návštěv muzeí, galerií a výstav (RVP PRŠ 2, 2010). Klíčovým faktorem při koncipování tvořivé výtvarné výchovy u studentů s mentálním postižením či poruchou autistického spektra je potřeba zažít úspěch (Valenta, Müller a kol., 2013). Pro naplnění klíčových kompetencí má vzdělávací oblast výtvarná výchova stanovené vzdělávací cíle, při kterých se u studentů snažíme rozvíjet tvůrčí schopnosti prostřednictvím vlastní tvorby, procvičovat schopnost koncentrovat svou pozornost a usilovat o seberealizaci i sebevyjádření, obohacovat slovní a mimoslovní komunikaci za využitím jednotlivých druhů umění. Studenti jsou vedeni k rozvoji vnímavosti, obraznosti, představivosti, fantazie a také intuice, k získávání zkušeností při samostatné i skupinové tvůrčí činnosti, k budování vztahu ke kulturnímu bohatství naší společnosti a uvědomování si jeho významu. Vzdělávací obor Výtvarná výchova také uvádí specifické cíle vzdělávání, mezi něž patří schopnost soustředit se na konkrétní výtvarnou činnost a usilovat o její dokončení, uplatňovat základní dovednosti při plánování a následné realizaci tvůrčího záměru, přičemž studenti čerpají z vlastní zkušenosti, představ a emocí. V rámci výtvarného procesu se studenti učí volit vhodné prostředky a postupy pro vlastní výtvarné vyjádření, aplikovat správně linie, barvy, tvary a objekty v ploše i prostoru, umět slovně i mimoslovně vyjádřit vlastní tvůrčí záměr, učí se také vhodnému chování při návštěvách muzeí, galerií, výstav i kulturních památkách (RVP PRŠ 2, 2010). Při edukaci osob s mentálním postižením a poruchami autistického spektra

může výtvarná výchova kromě obecných vzdělávacích cílů uvedených v osnovách plnit i jiné funkce, jako funkci vyhledávací, diagnostickou, a především pak funkci terapeutickou (Valenta, Müller a kol., 2013).

4 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

Praktická část diplomové práce je realizována na SŠ, ZŠ a MŠ prof. V. Vejdovského Olomouc – Hejčín, pracoviště Svatoplukova 11, v jedné ze dvou tříd Praktické školy dvouleté, obor úklidové práce. Škola sdružuje základní školu s devíti ročníky povinné školní docházky zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona, Základní školu speciální, Praktickou školu jednoletou a Praktickou školu dvouletou. Cílovou skupinu tvoří žáci a studenti s mentálním postižením, kombinovaným postižením a poruchou autistického spektra. Výuka na škole probíhá v menším počtu žáků podle následujících vzdělávacích programů: ŠVP ZV Se školou za poznáním, ŠVP Šance pro všechny, ŠVP PRŠ 1 Škola pro život 1, ŠVP PRŠ 2 Škola pro život 2. Při výuce jsou využívány speciálně pedagogické metody a postupy práce, individuální přístup ke každému žáku či studentu s ohledem na jeho individuální schopnosti a možnosti. (www.vejdovskeho.cz [online]).

4.1 Charakteristika třídy

V kmenové třídě Praktické školy dvouleté je celkem šest studentů z toho dva chlapci a čtyři dívky ve věkovém rozmezí 22 až 30 let. U všech studentů je přítomna mentální retardace různé úrovně. Z poruch autistického spektra je zde ve dvou případech zastoupen dětský autismus a atypický autismus. Z důvodu ochrany osobních údajů jsou pozměněna jména studentů. Informace byly čerpány prostřednictvím rozhovorů s třídní učitelkou a z třídní dokumentace studentů.

Tab. 1: Charakteristika sledovaného souboru

Jméno studenta/studentky	Věk	Postižení, charakteristika studenta
Monika	30	Atypický autismus, středně těžká mentální retardace s poruchami chování a porucha přizpůsobení, přátelská, ráda pomáhá ostatním, vyžaduje neustále pozornost, spojuje třídu.
Klára	24	Lehká mentální retardace, epilepsie, narušená komunikační schopnost, přátelská, vstřícná, spíše uzavřená, samostatná, sklon k úzkostem.
Libor	24	Středně těžká mentální retardace, přátelský, uzavřený, bezkonfliktní, pomalé pracovní tempo, občasné sebepoškozování, má imaginární kamarády.

Andrea	29	Středně těžká mentální retardace, komunikativní, přátelská, tvrdohlavá, hlasitá, upovídaná.
Mirek	20	Středně těžká mentální retardace, ADHD, poruchy chování, přátelský, komunikativní, společenský, aktivní, lehce ovlivnitelný.
Nela	23	Dětský autismus, středně těžká mentální retardace, málo komunikativní, úzkostná, preferuje individuální aktivity.

4.2 Prezentace kazuistických studií

4.2.1 Kazuistika č.1 – Monika

Věk: 30 let

Diagnóza: atypický autismus, středně těžká mentální retardace s poruchami chování, porucha přizpůsobení

Stupeň PO: 4

Rodinná anamnéza:

Matka: 51 let, vzdělání SŠ, administrativní pracovnice, zdráva.

Otec: 55 let, vzdělání SŠ, učitel odborného výcviku, zdrav.

Rodinná situace: Rodiče jsou rozvedeni. Otec žije s přítelkyní, se kterou má dva syny. Otec Moniku často navštěvuje. Monika žije ve společné domácnosti s matkou a jejím přítelem, Monika má strejdu moc ráda, často o něm mluví. K otci má chladnější vztah.

Osobní anamnéza:

Dítě z prvního těhotenství, komplikace při porodu. Psychomotorický vývoj byl od začátku opožděný. V sociálním chování se objevovaly výrazné zvláštnosti. Podezření na pervazivní vývojovou poruchu se později potvrdilo.

Monika od čtyř let navštěvovala běžnou MŠ, kde se projevil zvláštnosti v sociálním chování. Své spolužáky často napadala (kousala, škrábala, tahala za vlasy), neměla žádné kamarády. Povinnou školní docházku nastoupila v ZŠ speciální v Prostějově, tu ukončila v roce 2010. Je absolventkou Praktické školy dvouleté SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Olomouci a SŠ a ZŠ DC90, s.r.o., Olomouc – Topolany. V současné době je studentkou

Střední školy praktické na SŠ, ZŠ a MŠ prof. V. Vejvodského v Olomouci, kde je ubytovaná na školním internátě.

Sociální chování, psychomotorický vývoj:

Studentka má značné problémy s adaptací, trpí výraznými poruchami chování, zvláštnostmi nutkavého charakteru, její chování se však v současné době výrazně zlepšilo. Studentka má rezervy v uplatňování základních pravidel společenského chování, sice je respektuje, s jejich dodržováním má však značné potíže. V sociálním chování můžeme pozorovat prvky infantilnosti s manýrováním, při verbální komunikaci používá gestikulaci. Se spolužáky vychází dobře. Má pomalé pracovní tempo, při zvýšené zátěži má sklon reagovat verbálně, někdy i fyzickou agresí. Ve výkonu se negativně odráží přítomnost výrazného úzkostného chování. Písemný projev je obtížně čitelný s častými gramatickými chybami. Velmi ráda počítá, v hodinách matematiky je aktivní. V ostatních vyučovacích hodinách je však zapotřebí neustálé motivace. V odborném výcviku je schopna pracovat podle instrukcí, vyžaduje však stálý dohled pedagoga. Nerada pracuje samostatně, vyžaduje častý odpočinek.

V grafickém a výtvarném projevu je studentka spíše expresivní, rychlá, maluje převážně pastelkami. Z počátku práce byla velice nejistá, neustále vyžadovala zpětnou vazbu. Zvolené výtvarné techniky jí umožnily zažít novou zkušenost z výtvarné tvorby a pocít úspěchu. Během výtvarné tvorby jevila známky klidu a spokojenosti.

4.2.2 Kazuistika č.2 – Klára

Věk: 24 let

Diagnóza: lehká mentální retardace, epilepsie, narušená komunikační schopnost

Stupeň PO: 3

Rodinná anamnéza:

Matka: 52 let, vzdělání SŠ, obchodní zástupce, zdráva.

Otec: 56 let, vzdělání SŠ, technik, zdrav.

Rodinná situace: Rodiče jsou rozvedeni. Klára žije společně s matkou a mladším bratrem, kterému je čtrnáct let, je zdrav. U otce tráví některé víkendy.

Osobní anamnéza:

Dítě z prvního těhotenství, to probíhalo bez komplikací. Porod byl vleklý, proběhl 14 dní před plánovaným termínem. Psychomotorický vývoj neodpovídal normě. Z důvodu

špatných komunikačních dovedností požádali rodiče o vyšetření. Potvrzená lehká mentální retardace a narušená komunikační schopnost. Na prvním stupni se u Kláry objevily první záchvaty epilepsie.

Klára docházela od tří let do běžné MŠ, v roce 2006 s ročním odkladem nastoupila na ZŠ logopedickou v Olomouci. Studentka je již absolventkou Střední školy praktické v Prostějově. Nyní navštěvuje Střední školu praktickou na SŠ, ZŠ a MŠ prof. V. Vejvodského v Olomouci, během studia bydlí na školním internátě.

Sociální chování, psychomotorický vývoj:

Studentka je snaživá, ochotná, kamarádká, má slušné vystupování vůči učitelům i spolužákům. Ke svému okolí se chová zodpovědně a vlídně. Komunikuje jasně, samostatně s logickou návazností. Citlivě vnímá sociální situace. Je zvyklá využívat různých informačních možností. Písemný projev je čitelný s občasnými gramatickými chybami. Je schopná s kontrolou provádět jednoduché početní operace. Studentka je pečlivá, pracovitá, manuálně zručná a velmi samostatná.

Obtíže ve vzdělávání jí činí velmi rychle nastupující nervozita při sebemenším problému, bývá výrazně úzkostná a nejistá. Snadno se dostane do nervového záchvatu, velmi časté jsou epileptické záchvaty a zadržávání řeči. Porozumění vnějšímu světu je limitováno mentální kapacitou, nezralá osobnostní struktura, zvýšená sugestibilita a manipulovatelnost. Schopnost postarat se o sebe a základní požadavky běžného života je oslabená, potřebuje podporu a dohled, vzhledem k častým záchvatům typu grand mal i trvalou přítomnost jiné osoby.

Studentka plnila všechny zadané úkoly pečlivě a soustředěně, její psychomotorické tempo je pomalé. Jak plyne z diagnózy, studentka má výrazně narušenou komunikační schopnost, proto ani nechtěla vstupovat do závěrečné diskuze nad zhotovenými výtvary. Nicméně na konci hodiny i ona chtěla svým spolužákům sdělit, co představuje její výtvarné dílo. V tomto případě pomáhá výtvarný projev studentce nalézt potřebnou sebedůvěru, dává jí možnost sebevyjádření. Hlína se pro Kláru stala prostředkem pro lepší komunikaci a překonání komplexů méněcennosti plynoucí z její diagnózy.

4.2.3 Kazuistika č.3 – Libor

Věk: 24 let

Diagnóza: středně těžká mentální retardace

Stupeň PO: 4

Rodinná anamnéza:

Matka: 52 let, vzdělání SŠ, zdravotní sestra, zdráva.

Otec: 58 let, vzdělání VŠ, stavební inženýr, zdrav.

Rodinná situace: Libor žije ve společné domácnosti s oběma rodiči, mladší bratr (20) studuje VŠ, je zdrav.

Osobní anamnéza:

Dítě z prvního těhotenství, to bylo udržované čtyři měsíce, narozen čtrnáct dní před plánovaným termínem. Psychomotorický vývoj byl výrazně opožděný. U chlapce se objevovaly výrazné zvláštnosti v sociálním chování, infantilismus, hypobulie.

Od čtyř let navštěvoval MŠ speciální. Po ročním odkladu nastoupil na ZŠ speciální v Olomouci. Ze středního vzdělání již absolvoval Praktickou školu dvouletou SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Olomouci. Nyní studuje Střední školu praktickou na SŠ, ZŠ a MŠ prof. V. Vejvodského v Olomouci, je ubytován na školním internátě.

Sociální chování, psychomotorický vývoj:

Student je ve škole bezproblémový, velmi dobře adaptovaný, navázal kamarádské vztahy s vrstevníky. Úroveň základních školních dovedností (čtení, psaní, počty) odpovídá zhruba výstupům ZŠ speciální. Čtení souvislého textu je v pomalejším tempu, s občasnými chybami, avšak s relativně dobrým porozuměním. Řečový projev je dyslácký, místy hůře srozumitelný, slovní zásoba je omezená.

Student pracuje osobitým, spíše pomalým tempem, potřebuje delší čas na pochopení učiva a jeho dostatečné procvičování. Největší problémy působí studentovi množství učiva a tempo, ve kterém má být probráno. Student má dobrou paměť i zájem o učivo, potřebuje se však ujistit o správných odpovědích, vyžaduje častější chválení. Méně učiva a střídání činností mu pomáhá zvládat nejistotu.

Student projevoval radost při tvorbě, zejména při jejím hnětení a promačkávání, i při této činnosti vypadal soustředěně. Vyjádřil se, že mnohem více ho baví malovat hlínou než pastelkami, protože na rozdíl od pastelek hlína zanechává výraznou stopu. Student potřeboval dostatek času na zadaný úkol, pracoval pečlivě a soustředěně. Během těchto činností se cítil spokojeně, protože práce s hlínou mu navodila pocit klidu a řádu, který potřebuje.

4.2.4 Kazuistika č.4 – Andrea

Věk: 29 let

Diagnóza: středně těžká mentální retardace

Stupeň PO: 4

Rodinná anamnéza:

Matka: 51 let, vzdělání SŠ, zdravotní sestra, zdráva.

Otec: 55 let, vzdělání SŠ, obchodní zástupce, zdráv.

Rodinná situace: Andrea žije ve společné domácnosti s oběma rodiči, mladší sestra (26), vzdělání VŠ, zdráva.

Osobní anamnéza:

Dítě z prvního těhotenství, porod proběhl v termínu, komplikace při porodu, dítě kříšeno. Již od narození byl psychomotorický vývoj výrazně opožděný.

Od čtyř let navštěvovala běžnou MŠ. Po ročním odkladu nastoupila do ZŠ speciální ve Šternberku. Ze středního vzdělání již absolvovala Praktickou školu dvouletou SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Olomouci a Střední školu praktickou na SŠ, ZŠ a MŠ prof. V. Vejvodského v Olomouci, budova Gorazdovo náměstí. Nyní studuje tamtéž, ale jiný obor, budova Svatoplukova, kde je také ubytovaná na školním internátě. Rodinné prostředí studentky je velmi podnětné, o víkendech se jí rodiče věnují.

Sociální chování, psychomotorický vývoj:

Jedná se o studentku, jejíž úroveň intelektových schopností se nachází v pásmu středně těžké mentální retardace. Dívka je přátelská, vyhledává sociální kontakt, její chování v interakci je velice zvláštní, občas navádí ostatní spolužačky proti jiným. Její verbální projev je hlasitý, velice ráda si povídá, vyskytují se echolálie, slovní zásoba je přiměřená. Studentka je ve škole dobře adaptovaná, jsou respektovány její vzdělávací možnosti. Chování studentky ve škole je bezproblémové. Učivo dle ŠVP částečně nezvládá, jednoduché početní úkony splní jen s dopomocí. V odborném výcviku je Andrea velmi šikovná a stále se zdokonaluje. Veškeré úklidové práce zvládá samostatně. Při přípravě pokrmů je nutná mírná dopomoc. Koncentrace pozornosti je stabilní, pracovní tempo je výrazně zpomalené.

Grafická úprava i kresba jsou úhledné, při práci je poměrně nesamostatná, je potřeba ji neustále pobízet k práci. Andrea se z počátku nechtěla hlíny ani dotknout, hlína jí přišla příliš špinavá, neustále měla potřebu umývat si ruce. Zvolené techniky jí umožnily získat novou zkušenost s vnímáním vlastního těla.

4.2.5 Kazuistika č.5 – Mirek

Věk: 20 let

Diagnóza: středně těžká mentální retardace, ADHD, poruchy chování

Stupeň PO: 4

Rodinná anamnéza:

Matka: 40 let, vzdělání ZŠ, nezaměstnaná, mentální retardace, léčená na psychiatrii.

Otec: 66 let, vzdělání ZŠ, důchodce, lehká subnorma intelektu.

Rodinná situace: Mirek je v pěstounské péči, otec ho často navštěvuje.

Osobní anamnéza:

Dítě z prvního těhotenství, porod proběhl v termínu. Deficit v psychomotorickém vývoji byl zřetelný již od počátku.

Mirek navštěvoval běžnou MŠ pouze v předškolním období. Po ročním odkladu nastoupil na SŠ, ZŠ, MŠ prof. V. Vejdovského v Olomouci, kde také momentálně studuje Střední školu praktickou, obor úklidové práce.

Sociální chování, psychomotorický vývoj:

Student s diagnózou ADHD, poruchy chování má aktuální úroveň intelektových schopností v pásmu středně těžké mentální retardace. Ve stávající třídě je student dobře adaptovaný, ve škole jsou respektovány jeho vzdělávací možnosti, nároky výuky zvládá dobře. Mirek je oblíbený v třídním kolektivu, projevuje zájem o sociální kontakty, účastní se kolektivních činností. Autoritu pedagoga respektuje. Slovní zásoba je omezená, tvoří jednoduché věty. Jednoduché pokyny chápe. Pohybuje se samostatně bez omezení, s dopomocí zvládá manipulaci s předměty. Základní pravidla her není schopen dodržovat, do hry se sám zapojuje. V odborném výcviku je Mirek snaživý, pracuje podle instrukcí a dohledu pedagoga.

Koncentrace pozornosti je nestabilní, pracovní tempo pomalé, pracovní negativismus není patrný. Pro zvládnutí pracovního úkolu vyžaduje neustálé přímé vedení, časté opakování instrukcí. Samostatně není schopen pracovat.

Mirek se vždy těšil na naše hodiny výtvarné výchovy. Nabízené činnosti ho zaujaly natolik, že jindy neklidný a upovídaný student se dokázal dostatečně soustředit na plnění zadaných úkolů. Jeho zaujetí tvorbou mu umožnilo obsáhnout celou plochu nabízeného prostoru.

4.2.6 Kazuistika č.6 – Nela

Věk: 19 let

Diagnóza: Dětský autismus, středně těžká mentální retardace

Stupeň PO: 4

Rodinná anamnéza:

Matka: 41 let, vzdělání SOU, dělnická profese, zdráva.

Otec: 50 let, vzdělání SOU, dělnická profese, zdrav.

Rodinná situace: Rodiče jsou rozvedeni, Nela žije ve společné domácnosti s matkou a mladší sestrou (16), vzdělání SŠ, zdráva.

Osobní anamnéza:

Nela je z prvního těhotenství, to probíhalo bez obtíží. Porod proběhl 14 dní před plánovaným termínem, komplikace při porodu. Psychomotorický vývoj byl již od narození opožděný, objevovaly se výrazné zvláštnosti při sociální interakci.

Nela navštěvovala od tří let běžnou MŠ v místě bydliště, povinnou docházku absolvovala na SŠ, ZŠ a MŠ prof. V. Vejvodského v Olomouci, zde také nyní studuje Praktickou školu dvouletou, obor úklidové práce.

Sociální chování, psychomotorický vývoj:

Nela je dívka s diagnózou Dětský autismus, Hyperkinetická porucha, úroveň intelektových schopností je v horní části pásma středně těžké mentální retardace.

Ve stávající třídě je studentka dobře adaptovaná, výchovné problémy nemá, s pedagogy spolupracuje. V kolektivu je oblíbená, často vyhledává samotu k individuálním aktivitám, účastní se kolektivních činností pod vedením dospělé osoby. Preferuje aktivity spojené s PC (videa), nerada změny nebo zásahy jiných studentů do její individuální hry. Ve verbální komunikaci je pasivní, neudrží oční kontakt. Slovní zásoba je omezená, vyjadřuje se neobratně, používá jednotlivá slova, tvoří jednoduché věty. Jednoduché pokyny chápe a také je bez problémů splní. Největší deficit má v komunikaci – nechápe otázky, které nezná a jsou trochu složitěji formulované, vyjadřování je velmi omezené.

Zážitek z výtvarného tvoření je pro Nelu nejen komunikačním prostředkem, ale i velikou motivací, nejvíce zaujetí projevuje při hře se stavebnicí. Nela dává přednost individuálním aktivitám, zatímco skupinovým aktivitám se vyhýbá. Při poslední společné činnosti se ostýchala zapojit do skupinového tvoření, proto jsem jí nejprve vedla ruku. Tato

skupinová aktivita ji natolik zaujala, že dívka, jindy uzavřená a odtažitá, během této tvořivé činnosti byla veselá a navázala komunikaci se svými spolužáky.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝTVARNÁ ŘADA – MŮJ SVĚT

V závěrečné části této diplomové práce představíme výtvarnou řadu, která byla realizována se studenty Praktické školy dvouleté SŠ, ZŠ a MŠ prof. V. Vejdovského Olomouc – Hejčín, respektive na pracovišti ZŠ a SŠ Svatoplukova.

Výtvarná řada s názvem „Můj svět“ je složená ze sedmi výtvarných námětů, které jsou studenty realizovány ve čtrnácti vyučovacích jednotkách. Tyto náměty jsou zpracovány v praktické části do jednotlivých podkapitol. Součástí každé podkapitoly je pracovní list, jenž obsahuje přehledný popis naplánované a následně realizované vyučovací jednotky. Jelikož bylo potřeba větší časové dotace pro zvládnutí plánovaných činností, byly hodiny výtvarné výchovy sloučeny do bloků. Strukturu vyučovacích hodin tvoří představení námětu, následuje motivační aktivita související s daným tématem, jejíž smyslem je dostatečná stimulace studentů pro samotné výtvarné tvoření. Závěr vyučovací jednotky je završen reflexí a společným dialogem nad zhotovenými výtvary.

Pro realizaci námětů zvoleného tématu jsem se snažila vybrat techniky, které by byly pro studenty nejen zajímavé, ale také vhodné s ohledem na jejich individuální možnosti a schopnosti. Studenti se setkají jak s tradičními technikami, jako je otisk do plátu hlíny, tak s technikami méně známými např. malování hlínou či špalíkem hlíny. Vyučovací hodiny jsem se snažila naplánovat tak, aby byly pro studenty zajímavé a netradiční. Samotný prožitek během výtvarného procesu je tím, co umožní osobám s mentálním postižením či poruchou autistického spektra lépe porozumět nejen danému tématu, ale i sobě samému.

Na začátku výtvarné řady, hned v úvodu hodiny, jsem představila studentům činnosti, které mám pro ně nachystané a které na ně čekají. Pobídla jsem všechny studenty, ať se pohodlně usadí na koberec. Snažila jsem se jim nastínit dvě verze stvoření světa. Nejen z pohledu vědy, ale i tu podle Bible, kde je psáno, že Bůh stvořil náš svět za sedm dní.

„Představte si, že byste měli možnost vytvořit si svůj vlastní svět, kde budou roztodivná zvířata, stromy a rostliny, které nerostou nikde na zemi, či tvorové, kteří se ani nemusí podobat člověku.“

„A nyní začneme společně tvořit svět, který bude omezen pouze vaší představivostí.“

5.1 Pracovní list č. 1 - Strom

Námět: Strom

Technika vytváření: otisk přírodnin do plátu hlíny

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Výtvarná výchova

Časová dotace: 90 minut

Materiál a pomůcky: keramická hlína, válečky, přírodniny (kůra stromu, listy, šišky, jehličí, kaštan, ořech), kusy plátna, pomůcky k rytí (špachtle, klacík, špejle)

Forma výuky: individuální

Cíle vyučovací jednotky:

- Kognitivní – student zná hlavní části stromu, zná některé druhy listnatých i jehličnatých stromů.
- Afektivní – student dokáže vyjádřit své myšlenky, naslouchá svým spolužákům.
- Psychomotorické – student umí vyválet rovnoměrný plát hlíny, otiskem různých přírodnin vyjádří své představy.

5.1.1 Motivace

Aktivita č. 1: Procházka parkem

Předešlou hodinu v rámci tělesné výchovy jsme se studenty zašli do blízkého parku, kde jsme si společně povídali o stromech. Jaké známe hlavní části stromů? Znáte některé druhy stromů? Jakými změnami procházejí stromy v průběhu celého roku? Vyzveme studenty, aby se šli zblízka podívat na stromy, aby nejen viděli, ale také cítili strukturu kůry stromu. Studenti si v parku nasbírali přírodniny (šišky, jehličí, kaštan, větvičky, kůru) potřebné k následující výtvarné aktivitě.

Aktivita č. 2: Imaginace

Žáky, sedící na koberci, jsem vybídla, aby zavřeli oči. Ve svých představách se vraťte zpět do parku, kolem nás je spousta stromů. Některé jsou vysoké a mohutné, jiné jsou malého vzrůstu. Nyní ve svých představách si každý vybere nějaký strom, který se vám líbí. Představujeme si, jak se dotýkáme kůry, která je zvrásněná a drsná. Podíváme se nahoru do koruny stromu a sledujeme, jak si vítr pohrává s listy na větvích, jak to krásně šustí. Sledujeme, jak sluníčko prosvítá a mění barvy listů, jak paprsky slunce probleskují mezi větvemi. Ve svých představách se pokusíme obejmout ten „náš“ strom. Někdo ho obejmeme tak,

že spojí obě ruce a jiný si vybral tak mohutný strom, že se jeho ruce ani nedotknou. Popíšeš nám, jaký sis vybral strom? Jaké druhy stromů znáte?

5.1.2 Realizace

Každý žák dostane hroudu hlíny, kterou si boucháním a promačkáváním zpracuje. Pomocí válečku vyválí libovolně velikou placku, do ní bude otiskovat různé přírodniny, které jsme si nasbírali na procházce. Svůj smyšlený strom může také dotvořit škrábáním, dlabáním či lepením další hlíny.

Po dokončení práce si žáci uklidí pracovní plochu a umyjí se. Poté se každý žák opět posadí ke svému výrobku a něco nám poví o svém stromu. Jak se mu pracovalo, co se mu dařilo nebo naopak nedařilo. Jestli se mu pracovalo s hlínou dobře? Každý může svůj strom pojmenovat úplně nezvyklým jménem a přiřadit mu nějaké vlastnosti či schopnosti.

5.1.3 Reflexe

Motivační aktivitu jsme zahájili již v hodině tělesné výchovy, kde jsme se šli projít do přilehlého parku. Tam se chtěli hned někteří studenti rozběhnout k prolézačkám, jak bývalo jejich zvykem. Musela jsem je upozornit, že tentokrát jsme v parku za jiným účelem. Chvilku jim trvalo, než se začali soustředit na mé pokyny, které jsem jim dávala. Kontakt se stromy se studentům líbil, i jindy upovídání či nervózní studenti vypadali při této soustředěné činnosti spokojeně a vyrovnaně. Dokonce jedna studentka řekla, že takhle blízko strom ještě necítila. Stejně jako předešlou hodinu i tentokrát se mě neustále jedna studentka nervózně ptala, jestli zvládne úkol, který jsem si pro ně nachystala. Studentům jsem popsala, že budou dělat otisk nasbíraných přírodnin do vyválené hlíny, tak aby to ztvárnilo strom, a že to určitě hravě zvládnou.

Studenti byli předem upozorněni, aby si donesli pracovní oděv, že budeme následující hodiny pracovat s hlínou. K mému překvapení zůstávalo jejich pracovní oblečení docela čisté, takže si jej nechávali ve škole, aby bylo k dispozici i následující hodiny.

Na začátku vyučovacího bloku jsem vyzvala studenty, ať se pohodlně usadí na koberci a zavřou oči. Někteří byli nesví a neustále otvírali oči. Vysvětlila jsem jim, že takhle se jim lépe zobrazí představa, kterou jim budu povídat. Po této motivační aktivitě se odebrali k pracovnímu stolu, kde každý dostal svou hroudu hlíny, kterou měl boucháním a hnětením zpracovat a následně vyválet na plátně. Tato činnost byla náročnější více, než jsem si představovala. Pro některé studenty bylo příliš namáhavé dostatečně vyválet plát hlíny, takže

si vyžádali mou pomoc. Zatímco jiní studenti byli příliš rychlí či zbrklí, takže po chvíli jsem zjistila, že jejich plát je až příliš tenký, takže museli svůj plát hlíny přeložit a vyválet znovu.

Do vyválených plátů dělali studenti otisky přírodnin, které jsme nasbírali předešlou hodinu. Studenti si vycházeli vstříc, ochotně si půjčovali pomůcky či konkrétní přírodniny. Atmosféra v hodině byla uvolněná a veselá. Ačkoliv jsem se snažila studentům připomenout představu stromu, jeho stavbu a to, jak vypadá, výsledná práce žáků byla spíše jen z otisků přírodnin, pokud bych kriticky hodnotila jejich výslednou tvorbu.

Ale pokud budu hodnotit práci v hodině z pohledu artefietiky, kdy je důležitější prožitek z činnosti a samotná cesta vedoucí k závěrečnému výsledku, tak s čistým svědomím mohu říct, že splnili svůj úkol na výbornou. Bylo potěšující sledovat jejich snahu a zápal do činnosti.

Výtvarné výrobky se podařilo studentům vyrobit rychleji, než jsem počítala s časovou dotací, takže jsme měli dost času na úklid prostoru třídy a závěrečnou reflexi. Studenty jsem pochválila za jejich snahu i zhotovené výrobky. Všichni studenti se shodli, že se jim pracovalo dobře, protože už s keramickou hlínou dříve pracovali v keramické dílně v rámci předmětu Výtvarná výchova. Jsem ráda, že jsem jako první výrobek z výtvarné řady „Můj svět“ vybrala právě námět „Strom“ tedy otisk do hlíny a že studenti měli možnost v rámci práce s hlínou začít něčím, co už dobře znají.

Při závěrečné reflexi jsem se všech studentů ptala, jakou vlastnost má jejich strom nebo jakou vlastnost by mu přidělili. Každý student ochotně a bez váhání odpovídal, jen jedna studentka, která má narušenou komunikační schopnost, nechtěla nic říct. Studenti jmenovali vlastnosti jako král stromů, kouzelný strom, krásný strom, bodavý strom. Nakonec promluvila i studentka, která nechtěla mluvit, a přiřadila svému stromu vlastnost přátelství.

Během této vyučovací jednotky jsme se dotkli témat, které jsou pro studenty dobře známé. Bylo vidět, že jim tato činnost přináší radost a spokojenost.

Fotodokumentace:

Obr. 1. - 3., Vyučovací jednotka „Strom“, zdroj – vlastní fotografie



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3

5.2 Pracovní list č. 2 - Rostlina

Námět: Rostlina

Technika vytváření: malba hlinou

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Výtvarná výchova

Časová dotace: 90 minut

Materiál a pomůcky: bílý tvrdý papír formát A3, barevná hlína (žlutá, hnědá, červená, černá), kelímky s vodou, štětce, barevné koření (např.: kari, paprika, kakao), svazek trávy, zavařovací sklenice, dřívko

Forma výuky: individuální

Cíle vyučovací jednotky:

- Kognitivní – student zná stavbu rostliny, pozná známé druhy rostlin.
- Afektivní – student naslouchá příběhu, umí poznat barvy.
- Psychomotorické – student umí realizovat své představy, k malbě využívá netradiční materiál.

5.2.1 Motivace

Aktivita č. 1: Povídání o rostlinách

Žáci sedí na koberci, společně si povídáme o rostlinách a ukážeme si několik obrázků rostlin. Řekneme si, že každá rostlina má kořen, kterým přímá živiny z půdy, různě tvarované listy, pomocí kterých přijímá sluneční paprsky a také květy, na jejichž barvu a vůni láká včely k opylování. Co potřebuje rostlina k životu? Jaký je životní cyklus rostliny během roku?

Aktivita č. 2: Pohádka Růže a motýl (viz Příloha 2)

5.2.2 Realizace

Studenti mají k dispozici žlutou, červenou, hnědou a černou keramickou hlinu, ty nejprve rozředí vodou do požadované konzistence. Totéž udělají s barevným kořením, které si přinesli. Z procházky po okolí školy z předešlé vyučovací hodiny jsme si donesli chomáče trávy, které budou sloužit jako pozadí obrázku.

Každý student maluje na tvrdý papír formátu A3. Nejprve namaluje pozadí pomocí barevného koření a trávy a poté si volí libovolné barvy hlíny.

Po ukončení samostatné práce si studenti uklidí svůj pracovní prostor. Hotové výkresy rozložíme na koberec, studenti se pohodlně usadí kolem svých výtvorů, kde proběhne závěrečné zhodnocení hodiny.

5.2.3 *Reflexe*

Vzhledem k tomu, že jsem se již při procházce, kde jsme se studenty sbírali chomáče trávy, bavila o chystané aktivitě, věděli už přibližně, co je čeká v následující hodině. Někteří studenti byli natěšení a nedočkaví, jen jedna studentka se mě neustále ptala s obavou, jestli chystanou činnost vůbec zvládne.

Studenti se pohodlně usadili na koberec, kde jsem jim ukázala obrázky dobře známých rostlin, pověděli jsme si, z jakých částí se skládá rostlina. Studenti jmenovali i další rostliny, které znají.

Jako další motivační aktivitu jsem přečetla studentům pohádku „Růže a motýl“. Na konci pohádky jsem dávala doplňující otázky k příběhu. Řekli jsme si, jaké charakterové vlastnosti měla růže či motýl v příběhu. Studenti jmenovali, které vlastnosti jsou dobré a které špatné. Vyzvala jsem studenty, aby každý řekl jednu svoji vlastnost, ať už kladnou či zápornou. Všichni uváděli pouze kladné vlastnosti – přátelský, pracovitý.

Po motivačních aktivitách jsme se přesunuli k pracovnímu stolu, kde jsem pobídla studenty k rozředění hlíny v zavařovacích sklenicích. Chlapci se toho chopili s nadšením, až jsem je musela trochu usměrňovat, aby se příliš neušpinili. Zatímco dívky se k této činnosti stavěly zdrženlivěji, dávaly raději přednost míchání koření.

Při samotné tvorbě pracovali studenti samostatně a soustředěně. Během práce si vzájemně vycházeli vstříc, při poskytnutí konkrétní barvy hlíny nebo koření. Na konci hodiny jsme si se studenty zopakovali barvy koření a hlíny, které jsme při práci používali.

Při závěrečném zhodnocení hodiny se všichni studenti shodli, že se jim pracovalo dobře a jsou spokojeni se svou prací. I studentka, která se neustále obávala svého neúspěchu, byla nakonec ráda a spokojena se svou prací. Při závěrečném dotazování mi studenti řekli, že tvořili „prostě kytičku“, pouze jeden student řekl, že maloval ohnivou květinu. Se zájmem se všichni studenti ptali, jakou aktivitu jim přichystám příště.

Tato vyučovací jednotka podnítila studenty k lepšímu povědomí o okolním světě, navedla studenty pozitivním směrem a vytvořila tak prostor pro další výtvarnou hodinu.

Obměna činnosti:

- na jaře, kdy kvetou rostliny, bych volila dokreslení pozadí např. květy pampelišky, fialky či tulipánu.

Fotodokumentace:

Obr. 4., Vyučovací jednotka „Rostlina“, zdroj – vlastní fotografie



Obr. 4

5.3 Pracovní list č. 3 - Zvíře

Námět: Zvíře

Technika vytváření: malba špalíkem hlíny

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Výtvarná výchova

Časová dotace: 90 minut

Materiál a pomůcky: bílý tvrdý papír formát A3, keramická hlína červená, kelímky s vodou, suché pastely

Forma výuky: individuální

Cíle vyučovací jednotky:

- Kognitivní – student zná základní informace o životě zvířat, pozná zvíře podle jednoduchého popisu.
- Afektivní – student naslouchá příběhu, pozná kladné a záporné charakterové vlastnosti.
- Psychomotorické – student umí vytvořit z hlíny váleček, který využije jako netradiční výtvarný nástroj pro vyjádření svých představ.

5.3.1 Motivace

Aktivita č. 1: Hádej, kdo jsem?

Studenti na základě jednoduchého popisu zvířete hádají, o jaké zvíře se jedná. Vybírají z předložených obrázků zvířat, které žijí v lese, v ZOO či na statku. Studentům pokládám doplňující otázky: kde žije dané zvíře? Čím se odlišuje od ostatních? Jaké je tvé oblíbené zvíře?

Aktivita č. 2: Imaginace

Studenti sedí na svých místech a mají zavřené oči. Navedu je, aby si představili svůj vysněný svět, kde jsou stromy a květiny, které už tvořili. „A nyní si představte zvíře, které žije ve vašem světě. Kolik bude mít končetin? Bude mít křídla nebo snad žije pod vodou? Může to být zvíře, jaké nežije nikde jinde na světě, které ještě nikdo neviděl.“

5.3.2 Realizace

Představované zvíře z jejich světa malují studenti pomocí špalíku hlíny na papír formátu A3. Ten budou namáčet do misky s vodou, aby byla hlína dostatečně vlhká pro malbu. Okolí obrázku následně domalují suchými pastely.

Po dokončení práce si studenti uklidí pracovní plochu a umyjí se. Každý student si vezme svůj hotový výkres a posadí se na koberec do kruhu. Vyzvu jednotlivé studenty, aby mi řekli, co namalovali za zvíře. Kde to jejich zvíře žije? Čím se živí? Jestli má krátkou srst či dlouhý kožich? Jestli je přátelský mazlíček či obávaný dravec?

5.3.3 Reflexe

Na začátku hodiny jsme se studenty zavzpomínali na to, co jsme tvořili v minulých hodinách a jaké výtvarné techniky jsme použili. Někteří studenti upozornili na změnu barevnosti výkresů a na drolicí se zaschlou hlínu. Proto jsem ukázala studentům „kouzlo“ a postříkala jsem jeden výkres vodou z rozprašovače. Byli překvapeni, jak výkres najednou „ožil“.

Jako motivaci jsem vybrala hru „Hádej, kdo jsem?“. Po přečtení charakteristických znaků zvířete, měli studenti hádat, o které zvíře se jedná. Dopomocť jim k tomu měly obrázkové karty rozprostřené na stole. Hráli jsme na rychlost, kdo první uhádne, získá kartu. Někteří žáci byli pohotovější, a proto se jim podařilo získat více karet. Zatímco jedné žákyni s autismem se stále nedařilo uhádnout zvíře a získat kartu, začínala brečet a vztekala se. Proto jsem upozornila studenty, že poslední tři karty bude hádat pouze tato studentka, aby měla možnost se také radovat ze získané karty.

Každý student dostal hroudu červené keramické hlíny, kterou musel chvíli zpracovávat v rukách a dotvořit ji v požadovaný váleček. Studenti měli tentokrát za úkol namalovat zvíře žijící v jejich představách. Proto jsem se studenty provedla druhou motivační aktivitu – imaginaci. Tentokrát všichni studenti ochotně zavřeli oči a mlčky poslouchali, co jim říkám. Po krátké imaginaci se chopili špalíčku hlíny a začali malovat. Musela jsem je upozorňovat, že musejí častěji namáčet, aby jim hlína dobře malovala. Každý student si musel na to přijít sám, jak malovat se špalíčkem hlíny, že se nesmí příliš mačkat mezi prsty, protože jinak by ztratila požadovaný tvar, že je to něco úplně jiného než malovat štětcem. Pozadí výkresu dotvořili studenti suchými pastely, které roztírali prsty.

Po skončení činnosti si studenti umyli ruce a uklidili svůj pracovní prostor. Každý si vzal svůj výkres a šel si s ním sednou na koberec, kde jsme provedli závěrečnou reflexi

hodiny. Studenty jsem pochválila za snahu a pěkné obrázky. Nejdříve jsem vyzvala studenty, aby se pokusili uhodnout či popsat, jaké zvíře namaloval jejich spolužák či spolužačka. Někteří studenti se snažili jeden druhého překřikovat, aby nám sdělili svůj názor, ale po napomenutí dali prostor svému spolužákovi, který měl právě slovo. Následně nám každý jednotlivě pověděl, co maloval za zvíře. Jestli má nějaké charakteristické znaky na těle? Dozvěděla jsem se následující. Studentka, která má doma psa, malovala pejsky. Ty studentky, které chovají kočky, namalovaly kočky. Jeden student byl nedávno v zoologické zahradě, proto namaloval žirafu. A jiný student ztvárnil dinosaura.

Během této časové jednotky jsem zaznamenala změnu v chování jindy ustarané studentky, která se mě neustále vyptávala, jestli vůbec zvládne vytvořit zadaný úkol. Řekla mi, že už se nebojí, protože ví, že jim dávám jen takové úkoly, které zvládnou. Velice mě potěšilo, když se mě na konci hodiny studenti zeptali, jaký úkol jim připravím příště, že už se moc těší.

Ačkoliv se nejednalo o skupinovou aktivitu, závěrečný dialog nad zhotovenými výtvy přispěl k lepší skupinové komunikaci a k posílení vztahů ve skupině.

Obměna činnosti:

- při motivační hře “Hádej, kdo jsem?” bych příště volila jiný postup. Dát každému žákovi jednu kartu, kterou v případě uhodnutí získá. Takhle mají možnost získat kartu i ti váhavější žáci.

Fotodokumentace:

Obr. 5., Vyučovací jednotka „Zvíře“, zdroj – vlastní fotografie



Obr. 5

5.4 Pracovní list č. 4 - Voda

Námět: Voda

Technika vytváření: modelování reliéfu, barvení

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Výtvarná výchova

Časová dotace: 90 minut

Materiál a pomůcky: keramická hlína, karton formátu A4, temperové barvy, paleta na míchání barev, kelímky s vodou, štětce, tužka, notebook, mísa s teplou vodou, mísa se studenou vodou, sníh/kostka ledu, papírové utěrky

Forma výuky: individuální

Cíle vyučovací jednotky:

- Kognitivní – student umí vyjmenovat různé podoby vody v přírodě.
- Afektivní – student umí soustředěně naslouchat zvukům ukázky, umí vyjádřit své poznatky.
- Psychomotorické – student umí vyválet hliněného hada různé délky.

5.4.1 Motivace

Aktivita č. 1: Příběh kapky vody: Jak zní voda

Studenti sedí na koberci a mají zavřené oči. Pouštím jim Příběh kapky vody: Jak zní voda. Mezi jednotlivými ukázkami příběh pozastavím a studenti se snaží uhodnout, co který zvuk představuje. Ke každé ukázce si řekneme více informací. Jakou podobu bude mít voda venku v zimě? (dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=iJKKSIpM2Lk>)

Aktivita č. 2: Vnímání tepla a chladu

Studenty jsem rozdělila na dvě skupiny, jedna skupina ponořila ruce do mísy se studenou vodou, druhá skupina vnořila ruce do teplé vody. Během této aktivity mohou mít studenti zavřené oči a popsat své pocity. Po chvíli si studenti vymění stanoviště, aby pocítili teplotní rozdíl.

5.4.2 Realizace

Každý student si hnětením zpracuje svou hroudu hlíny do podoby hliněných hadů různých velikostí. Ty pak bude tvarovat na kartonovou desku tak, aby stočený had znázorňoval tekoucí proud vody, vířící vír pod jezem, zurčící potůček či mořské vlny. Pokud

studenti budou chtít, mohou si předem na karton nakreslit tužkou točivé čáry, na které budou aranžovat hliněné hady. Takhle připravenou kartonovou desku žáci potrou temperovými barvami, které si připraví na paletce.

Po dokončení práce se studenti umyjí a společně uklidíme pracovní plochu, poté se každý opět posadí ke svému výrobku. Vyzvu studenty, aby hádali, co který výrobek znázorňuje, jestli divokou řeku, rozbouřené moře či klokotavý potůček. Autor výrobku nám potom sám sdělí, co jeho výrobek znázorňuje.

5.4.3 *Reflexe*

Studenti se pohodlně usadili na koberec a já jim začala pouštět na notebooku krátké video „Příběh vody: Jak zní voda“. Video obsahuje krátké sestřihy ukázek, kde a v jakých podobách se můžeme setkat s vodou. Obzvláště zajímavé je, zkusit zavřít oči, a pouze se zaposlouchat, jak nám zní voda. Nejdříve jsem dělala za každou ukázkou pauzu, kdy studenti měli možnost hádat, o jakou situaci se jedná. Během diskuze jsem studentům dávala jednoduché otázky či doplňující informace. Studenti tuto aktivitu plnili s velikým nadšením a zdravou soutěživostí. Bez problému uhádli zvuk vody při plavání, bruslení, hučící lokomotivu, padající déšť, hučící vodopád, zurčící potok, vroucí vodu, kapající kapky, praskání sněhu, zvuk bouřky či sprchy. Při sledování videa jsem studenty upozornila, aby se zadívali na jednotlivé tvary a podoby, které voda vytváří.

Při druhé motivační aktivitě jsem studenty rozdělila na dvě skupiny, přesunuli jsme se k pracovnímu stolu, tam jsem jim nachystala dvě mísy s teplou a studenou vodou. Studenti se rozestoupili kolem stolu a ponořili si ruce do mísy. Aby lépe procítili danou aktivitu, vyzvala jsem studenty, aby zavřeli oči a popsali své pocity. Po chvíli se studenti prohodili, aby si vyzkoušeli i druhé stanoviště. Jelikož jsme měli to štěstí, že nám ten den právě napadl čerstvý sníh, vložila jsem každému do ruky kouli sněhu. Někomu bylo štípání v prstech nepříjemné, jiný to téměř necítil. Společně jsme pozorovali, jak nám sníh taje v rukou a protéká mezi prsty.

Ze stolu jsme uklidili mísy a rozdali každému hroudu keramické hlíny, tu si každý hnětením a boucháním zpracoval. Studenti vyváleli hliněné hady, které aranžovali na kartonovou desku, aby znázornili nějakou podobu vody, jak ji studenti vidí ve svých představách. Vytvořený reliéf následně natřeli temperovými barvami, které si připravili. Problém vznikl při vysychání hlíny, která už nedržela na kartonu, proto bych příště raději volila postup práce popsany v odstavci (viz. Obměna činnosti, str. 52).

Po důkladném umytí a úklidu pracovního prostoru se studenti posadili ke svému výtvaru. Společně jsme hádali, co který výrobek vyobrazuje. Autor nám poté sám sdělil, co má znázorňovat reliéf, který vytvořil. Na konec jsem navrhla studentům, aby své výrobky zkusili libovolně naaranžovat na zemi. Zjistili jsme, že jejich zhotovené a následně uspořádané reliéfy tvoří obrazec koloběhu vody v přírodě.

V závěrečné reflexi jsem se zeptala studentů, jak se jim líbila hodina a pochválila jsem všechny za snaživou a pěknou práci. Současně jsem jim nastínila plánovanou činnost na příští hodinu.

Studenti vykazovali známky klidu a spokojenosti. Nejen, že jsme se tímto tématem dotkli reálného světa, ale zvolená technika také pomohla jednotlivým studentům k většímu uvolnění. Poslední úkol, při kterém měli studenti své výtvary libovolně rozmístit na zemi, také přispěl k lepší komunikaci ve skupině.

Obměna činnosti:

- hotový reliéf mohou studenti ještě přetřít lepidlem a vysypat pískem;
- místo kartonu mohou žáci vyválet plát z keramické hlíny, na který pomocí šlikru nalepí hliněné hady. Reliéf mohou dotvořit škrábanci či rýhami. Po zaschnutí možno nechat hotový výrobek i vypálit.

Fotodokumentace:

Obr. 6., Vyučovací jednotka „Voda“, zdroj – vlastní fotografie



Obr. 6

5.5 Pracovní list č. 5 - Tvor

Námět: Tvor

Technika vytváření: modelování figur

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Výtvarná výchova

Časová dotace: 90 minut

Materiál a pomůcky: keramická hlína, šlikr, pomůcky k tvoření detailu (špachtle, špejle)

Forma výuky: individuální

Cíle vyučovací jednotky:

- Kognitivní – student používá správnou techniku lepení spojů při práci s hlínou.
- Afektivní – student umí pojmenovat charakterové vlastnosti, umí je rozlišit na kladné či záporné.
- Psychomotorické – student zvládne vymodelovat postavu, jak ji vidí ve svých představách.

5.5.1 Motivace

Imaginace

„Představte si, že jste se ocitli ve vašem smyšleném světě. Procházíte krajinou a najednou potkáte tvora, který tam žije. Pořádně si ho prohlédněte, jak vypadá. Kdo to asi je? Jakou má postavu? Je mohutný nebo naopak malý jako skřítek? Čím se liší od lidí? Má nějaké nápadné znaky, kterého od nás odlišují?“

5.5.2 Realizace

Každý student dostane hroudu keramické hlíny, tu si boucháním a mačkáním zpracuje. Doporučila jsem studentům, aby si hlínu rozdělili na dvě části, z jedné vytvořili tělo a druhou část hlíny použili na hlavu a končetiny, které bude lepit k tělu pomocí šlikru. Pomocí špejle či špachtle budou dodělávat detaily tváře. V případě potřeby mohou dostat další kousek hlíny.

5.5.3 Reflexe

Před započítím motivační aktivity jsme si se studenty připomněli, co je cílem našeho tvoření, že vytváříme svůj svět představ. Studenti mi opět vyjmenovali, co všechno už jsme vytvořili v předešlých hodinách. Vysvětlila jsem studentům, že tuto hodinu vymodelujeme

tvora či bytost, která žije v našem smyšleném světě, a k té představě jim dopomůže připravená motivační aktivita.

Bylo znát už při motivační aktivitě, že studenti byli tentokrát nesoustředění, více skákali do řeči. Na mé otázky týkající se jejich představě už ani nechtěli odpovídat a hned se chopili hlíny.

Studenti tvořili postavičky samostatně, občas jsem je musela upozornit, aby jednotlivé části těla zdrsneli a přilepili pomocí šlikru. Hotový výrobek jsem nevypalovala, šlo mi zejména o samotný proces tvorby.

Jakmile byli všichni hotoví s modelováním figur, vyzvala jsem prvního studenta, aby nám řekl, koho modeloval. Většinou studenti říkali, že modelovali skřítku, paní skřítkovou, bubáka, medvěda a strašidlo. Navíc jsem vyzvídala od studentů, aby mi řekli, kde asi žije ten jejich tvor a jaké má vlastnosti. Většinou mi jmenovali záliby nebo činnosti, kterým se skřítek věnuje, jako kouzlení, sbírání plodů. Proto jsem studentům vysvětlila, co znamenají vlastnosti osobnosti. Společně jsme si jich několik vyjmenovali a rozdělili na dobré a špatné. Dále už správně vybírali studenti vlastnosti svých tvorů. Ačkoliv jsem schválně jmenovala i některé negativní vlastnosti jednotlivých studentů, všichni přiřadili svému tvorovi jen ty dobré vlastnosti. V závěru výuky jsem požádala studenty o závěrečné hodnocení vyučovací jednotky. Všechny jsem pochválila za snahu a zhotovené výtvary. Následně si všichni uklidili pracovní prostor.

Studenti se cítili v klidu, dávali najevo svou spokojenost. Je zřejmé, že tvořivá činnost s hlínou posiluje jejich sebevědomí i nabývající jistotu při dalších výtvarných činnostech.

Fotodokumentace:

Obr. 7. - 8., Vyučovací jednotka „Tvor“, zdroj – vlastní fotografie



Obr. 7



Obr. 8

5.6 Pracovní list č. 6 – Pohled na svět shora

Námět: Pohled na svět shora

Technika vytváření: modelování reliéfu

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Výtvarná výchova

Časová dotace: 90 minut

Materiál a pomůcky: keramická hlína, válečky, kusy plátna, štětce, šlikr, barevná hlína (červená, černá), pomůcky k rytí (špachtle, klacík, špejle, vidlička), přírodniny, obrázky leteckých snímků krajiny

Forma výuky: individuální

Cíle vyučovací jednotky:

- Kognitivní – student umí vytvořit strukturu reliéfu.
- Afektivní – student umí soustředěně poslouchat, své představy výtvarně vyjádřit.
- Psychomotorické – student umí vyválet plát z hlíny, dle své představivosti vytvoří reliéf.

5.6.1 Motivace

Aktivita č. 1: Letecké snímky

Ukazuji studentům letecké snímky krajiny. Během diskuze jsme probírali, co je na snímcích znázorněné.

Aktivita č. 2: Imaginace

Každý student si najde své pohodlné místo na koberci ve třídě. Studenti mají zavřené oči. Vyzvu studenty, aby si představili, jaká je krajina z ptačího pohledu. „Představte si, že letíte nad krajinou a pozorujete zemi pod sebou. Jak asi vypadá řeka, která se stáčí krajinou. Lesy zase mohou někomu připomínat načechrané kudrny, zatímco hory vystouplé, zdrsňelé škrábance na ploše. Letíme nad lány polí znázorněné čarami, které tam nadělaly zemědělské stoje. Přilétáme nad vodní plochu velkého jezera. Právě začalo pršet a my sledujeme, jak kapky vody dopadají na vodní plochu. Vidíte něco jiného? Můžete mi říct, co vidíte, když prolétáte nad svou krajinou? Otevřete oči. Teď si zkusíme to, co jste viděli ve svých představách, vytvořit.“

5.6.2 Realizace

Každý student dostane hroudu hlíny, kterou boucháním a hnětením zpracuje. Válečkem si vyválí libovolně velkou placku. Vyválený plát hlíny potřeme barevnou hlínou, která nám zůstala z předešlého tvoření, následně děláme rýhy a škrábance. Do plátu můžeme otisknout přírodniny (větvička, ořech, kůra), dělat důlky nebo pomocí šlikru lepit další vrstvy hlíny.

5.6.3 Reflexe

Při prohlížení leteckých snímků krajiny poznali někteří studenti, že se jedná o žluté pole s řepkou, zorané pole či vodní plochu. Studentka s autismem byla opět zamlklá, reagovala až na mou otázku, a to jednoslovnou odpovědí, jestli to žluté na obrázku je pole s řepkou. Její odpověď zněla: „S řepkou!“. Při imaginaci mi studenti říkali většinou to, co už zaznělo ode mě nebo z předchozí aktivity.

Každý ze studentů nejprve boucháním a mačkáním zpracoval svůj díl hlíny, který následně válečkem vyválel na placku. Tu poté natřeli červenou nebo černou barevnou hlínou a teprve nyní začali do placky dělat rýhy a škrábance, otisky přírodnin nebo lepením dalšího kusu hlíny.

Tato vyučovací jednotka mi připadala, v porovnání s první, kde jsme také váleli placku, rozhodně méně hektická. Bylo znát, že už jde studentům práce s hlínou od ruky a nebojí se toho. V této hodině jsem si připadala opravdu jen jako pozorovatel a pouze občasný rádce.

Před závěrečným zhodnocením provedli studenti úklid pracovního prostoru, umyli si ruce i nářadí. Tentokrát jsem vyzvala studenty, aby zkusili uhádnout, co jednotlivé reliéfy znázorňují za povrch. Jakmile všichni studenti řekli svůj názor, sám autor sdělil, co znázorňuje jeho krajina. Na konci hodiny jsem studenty pochválila za jejich samostatnost, snaživost a krásné výrobky.

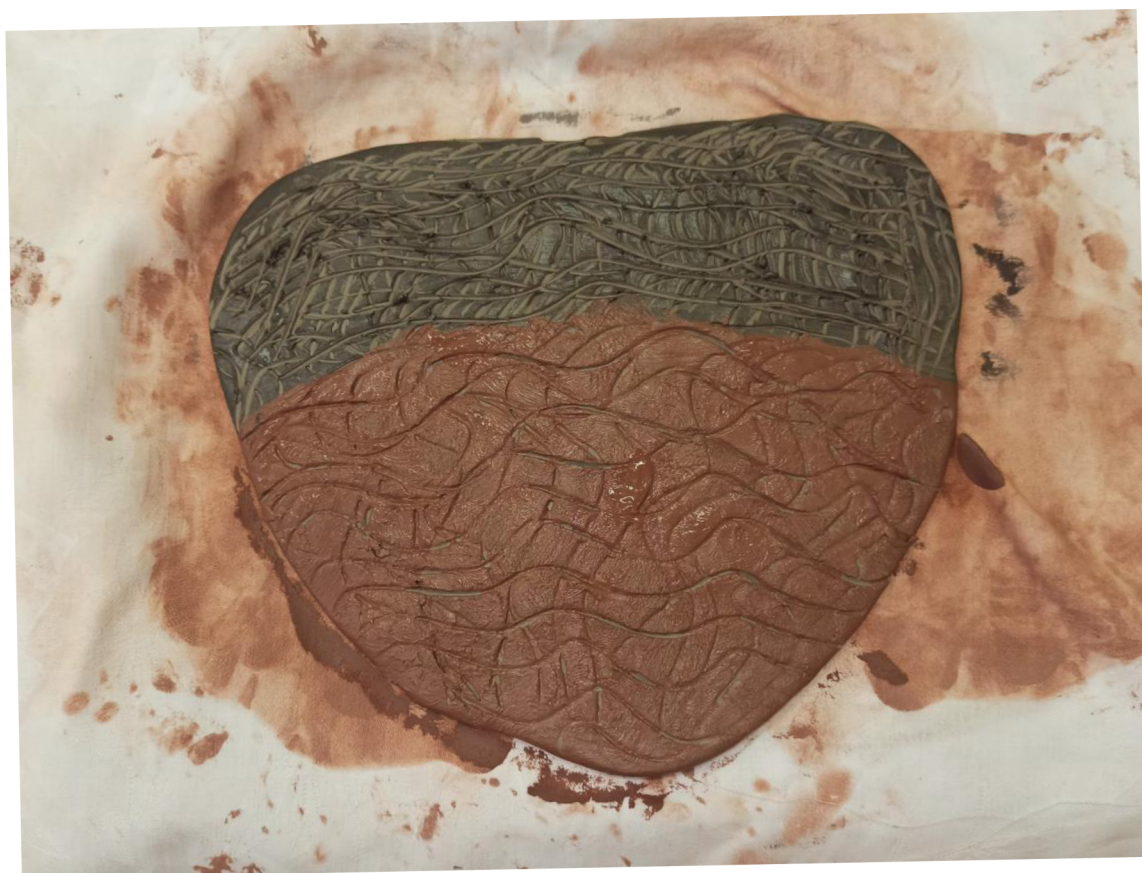
Dle mého názoru udělali studenti veliký posun od začátku našeho tvoření. Při práci se cítili dobře, výtvarná tvořivost jim dodává potřebné sebevědomí.

Obměna činnosti:

- místo naředěné barevné hlíny, můžeme použít barevnou engobu.

Fotodokumentace:

Obr. 9., Vyučovací jednotka „Pohled na svět shora“, zdroj – vlastní fotografie



Obr. 9

5.7 Pracovní list č. 7 – Společný svět

Námět: Společný svět

Technika vytváření: skupinová činnost s hroudou hlíny

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Výtvarná výchova

Časová dotace: 90 minut

Materiál a pomůcky: keramická hlína, pomůcky k rytí (špachtle, klacík, špejle), miska s vodou, glóbus

Forma výuky: skupinová

Cíle vyučovací jednotky:

- Kognitivní – student umí pojmenovat tvar Země, umí pojmenovat nejbližší tělesa kolem Země.
- Afektivní – student umí spolupracovat ve skupině na společném úkolu.
- Psychomotorické – student umí vytvořit tvar koule, nebojí se vyjádřit svou představu netradičním přístupem.

5.7.1 Motivace

Aktivita č. 1: Obrázky planet

Ukážeme si model Země a fotografie planet ve vesmíru. Řekneme si, že každá planeta má tvar koule, ale při větším detailu se liší strukturou svého povrchu. Povíme si zajímavosti o jednotlivých planetách a také to, že všechny planety a hvězdy jsou součástí jednoho vesmíru.

Aktivita č. 2: Imaginace

„Zavřete oči a ponořte se do svého vysněného světa. Procházíte známou krajinou a konečky prstů se dotýkáte květin, které jste malovali. Opodál zahlédnete vzrostlý strom, sledujete, jak se jeho mohutná koruna lehce pohupuje ve větru a jemně šustí. Chcete udělat krok, ale zjistíte, že se jen lehce vznášíte nad zemí. Pozvolna poletujete krajinou a vidíte všechna ta zvířátka, která znáte ze svých obrázků. Přiletíte až k vodní ploše, kolem které poskakuje ten hodný tvor, kterého jste modelovali z hlíny. Vznese se výš a vidíte celou krajinu v její celé kráse. Ale vy stoupáte ještě mnohem výš, z té výšky vypadá váš svět jako koule, ale pokud se pořádně zadíváte, uvidíte jednotlivá zákoutí, která vytvořila příroda. Nyní otevřete oči a pokuste se vymodelovat svůj vysněný svět.“

5.7.2 *Realizace*

Každý student si uhněte svou hroudu hlíny do tvaru koule, hlína musí být vláčná a tvárná. Do hliněné koule může dělat škrábance, bodat, natahovat ji a bořit do ní prsty. Až budou mít všichni hotovo, spojíme jednotlivé výtvořky v jeden celek. Za pomoci svých otisků prstů, dloubáním, vytahováním, společně vytvoří jeden společný svět.

Společně uklidíme pracovní prostor a umyjeme si ruce. Posadíme se kolem hotového výtvořky. Ptám se studentů, jak se jim pracovalo, jak se jim líbila společná práce? Co jim připomíná hotový výrobek?

5.7.3 *Reflexe*

V této úvodní části vyučovací jednotky jsem studenty seznámila se zadáním úkolu. Také jsem sdělila studentům, že tohle je poslední úkol, který završí naši výtvarnou řadu s názvem „Můj svět“. Téměř všichni studenti se vyjádřili: „To je škoda a co tedy budeme dělat příště?“.

Po úvodní části jsme přistoupili k motivačním aktivitám. Studentům, kteří byli pohodlně usazeni na koberci, jsem nejdříve ukazovala model Země (glóbus). Řekli jsme si, co znamená modrá, zelená, žlutá i hnědá barva na glóbusu. Následně jsem ukázala studentům několik obrázků planet naší sluneční soustavy, poté jsem přistoupila k druhé motivační aktivitě.

Po skončení motivačních aktivit se studenti odebrali k pracovnímu stolu. Zde každý dostal hroudu hlíny, kterou si pomocí nachystané misky s vodou zpracoval do požadované konzistence, tak aby hlína byla dostatečně vláčná. Nejdříve si studenti zkusili uválet kouli, poté do ní začali bořit prsty a různě ji tvarovat. Studentům jsem nabídla možnost, dělat tuto činnost a mít při tom zavřené oči, ale to nikdo z žáků nechtěl. Raději pozorovali, jak se jim hlína bortí mezi prsty a měli z toho velikou radost. Řekla bych, že taková aktivita, kde se nemuseli soustředit na výsledný obraz, se jim nejvíce líbila.

V tuto chvíli jsem vyzvala studenty, aby spojili své světy v jeden veliký, který budou dále dotvářet. Studenti se nejprve tvářili překvapeně a zaraženě, ale poslechli mé pokyny a váhavě začali spojovat své výtvořky v jeden celek. Upozornila jsem studenty, že nyní už budeme pracovat pouze pomocí svých prstů a nebudeme používat žádné nářadí, aby nedošlo ke zranění spolužáka. Dominantnější studenti se do tvoření pustili ihned, ty méně průbojně jsem musela vyzvat, aby se také podíleli na společné práci. Studentka s autismem, která upřednostňuje samostatné aktivity, se nechtěla zapojit vůbec. Proto jsem vyzvala všechny

studenty, aby podstoupili od vytvářeného díla a dali prostor studentce i mně. Nejprve jsem ji vedla ruku, protože se zdráhala výtvaru dotknout. Po chvíli, kdy bylo zřetelné, že již studentka není v takovém napětí, jsem řekla i ostatním studentům, ať se opět zapojí do společného tvoření. Bylo zřejmé, že společná aktivita byla pro studenty zpestřením a radost z tvorby projevovala i jindy uzavřená studentka s autismem. A také to bylo krásné završení našeho společného snažení.

Studenti si umyli ruce, uklidili pracovní prostor. Opět si sedli ke svému společnému výtvaru, kde jsme diskutovali, jak se dnes každému pracovalo, jestli je bavila společná aktivita. „Co vám připomíná váš společný výtvar? Vidíte tam nějaké zajímavé detaily?“

Prostřednictvím této skupinové tvořivé činnosti se studenti učili vzájemné ohleduplnosti a posilovali skupinovou komunikaci. Závěrem hodiny jsme hodnotili nejen dnešní společnou práci, ale také celou naši dosavadní činnost, za což dostali všichni studenti velikou pochvalu. Na konec jsem připomněla studentům, že jejich výtvary budou vystaveny v prostorách školy, kde je mohou obdivovat všichni kolemjdoucí (viz Příloha 9).

Obměna činnosti:

- studenti mohou mít při této činnosti zavřené oči a vnímat tak hlínu pouze dotykem.

Fotodokumentace:

Obr. 10. - 11., Vyučovací jednotka „Společný svět“, zdroj – vlastní fotografie



Obr. 10



Obr. 11

Závěr

Cílem této diplomové práce byla příprava a realizace výtvarné řady nazvané „Můj svět“ se studenty s mentálním postižením a poruchami autistického spektra. Dílčím cílem bylo seznámit studenty s netradičními výtvarnými technikami při práci s hlínou a popsat vliv zvolených činností na tyto studenty. V teoretické části jsme si objasnili terminologická i teoretická východiska k danému tématu a uvedli stručný popis a charakteristiku sledovaného souboru, čehož jsme dosáhli s využitím metod pozorování a analýzy školní dokumentace. Prakticky zaměřená část se věnuje popisu realizovaných hodin výtvarné výchovy na dané téma doplněné o fotodokumentaci. Během získávání poznatků se výše uvedené metody jeví jako vhodné. Podle mého názoru byly cíle této práce splněny.

Výtvarná řada byla koncipována tak, aby studenti začínali jím dobře známou technikou, díky čemuž získali více sebejistoty a sebevědomí při práci. V dalších hodinách postupně vyzkoušeli i jiné netradiční výtvarné techniky, z nichž nejzajímavější pro ně byla malba špalíkem hlíny a skupinová činnost. Velikou motivací pro studenty byla slíbená výstava jejich výtvorů v prostorách školy, kde je mohou zhlédnout všichni kolemjdoucí.

Studenti v průběhu hodin výtvarné výchovy, kde byla realizována výše uvedená výtvarná řada, udělali velký kus práce nejen na svých výtvorech, ale také sami na sobě. Reakce studentů na naše hodiny byly většinou pozitivní. Během těchto hodin panovalo ve třídě přátelské klima, což mělo pozitivní dopad nejen na celý tvůrčí proces, ale také na vnitřní pohodu studentů. Hlína a vybrané techniky jsou prostředky, které pomáhají těmto studentům rozvíjet jejich vnitřní svět a také se v něm lépe orientovat.

Přiznám se, že jsem měla z počátku obavy, zda všichni studenti tvůrčí činnost zvládnou, s jakou chutí budou k práci přistupovat. Avšak čím déle jsme pracovali na výtvarné řadě, tím více se rozplývaly mé obavy. Nakonec mohu konstatovat, že tvořivá činnost plně studenty pohltila. To dokazuje jen to, že i s jedinci s postižením se dá tvořivě a smysluplně pracovat.

Všechn čas, který jsem věnovala této práci, mě obohatil nejen o zajímavé informace z oboru, také mi umožnil poznat „mé“ studenty z jiné stránky. Nejen studenti i já se těšila na každou naši hodinu, ale hlavně jsme si všichni uvědomili, že není důležitý jen výsledek práce, podstatný je samotný proces tvorby.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

- BARTOŇOVÁ, Miroslava a kol. 2007. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.
- BAZALOVÁ, Barbora. 2012. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 278 s. ISBN 978-80-210-5930-6.
- BAZALOVÁ, Barbora. 2010. *Psychopedie*. In PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepracované vydání. Brno: Paido. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- BAZALOVÁ, Barbora. 2023. *Psychopedie*. 1. vyd. Pedagogika. Praha: Grada. 197 s. ISBN 978-80-271-3725-1.
- BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Pedagogika. Praha: Grada. 140 s. ISBN 978-80-247-3854-3.
- CIKÁNOVÁ, Karla. 1995. *Objevujte s námi tvar*. 1. vyd. Praha: Aventinum. 123 s. ISBN 80-7151-732-1.
- ČERNÁ, Marie. 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. 222 s. ISBN 978-80-246-3071-7.
- EXLER, Petr. 2015. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Monografie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 127 s. ISBN 978-80-244-4620-2.
- FISCHER, Slavomil a kol. 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální : učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton. 299 s. ISBN 978-80-7387-792-7.
- HETOVÁ, Lenka. *Škola muzejní pedagogiky 3*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 84 s. ISBN 978-80-244-1868-1.
- KOZÁKOVÁ, Zdeňka. 2005. *Psychopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 74 s. ISBN 80-244-0991-7.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Alena. 2008. *Art brut v českých zemích: mediumici, solitéři, psychotici*. Olomouc: Muzeum umění. 206 s. ISBN 978-80-86300-95-5.

- NÁDVORNÍKOVÁ, Alena. 1998. *L'art brut: umění v původním (surovém) stavu : [katalog výstavy]*, Galerie hlavního města Prahy červen - srpen 1998. Praha: Galerie hlavního města Prahy. 79 s. ISBN 80-7010-060-5.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. 2006. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD. 208 s. ISBN 80-86633-40-3.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra. 2013. *Arteterapie a artefiletika*. Studijní opory. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 89 s. ISBN 978-80-244-3683-8.
- ROESELOVÁ, Věra. 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. 219 s. ISBN 80-902267-2-8.
- RUBEŠOVÁ, Radka, 2016. *Ruce v hlíně: tvořivá keramika pro děti*. 1. vyd. Praha: Portál. 115 s. ISBN 978- 80-262-1085-6.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Psyché. Praha: Grada. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.
- SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. 2011. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-498-3.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra; SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. 2015. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 2. Praha: Portál. 194 s. ISBN 978-80-262-0876-1.
- SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOCHOR, Pavel. 2015. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: od zobrazování k autorství*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 200 s. ISBN 978-80-210-7925-0.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2020. *Tvoříme společně: metodika pro výtvarnou výchovu s proinkluzivními přístupy k uměleckému vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 211s. ISBN 978-80-244-5747-5.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2019. *Výtvarný projev a disabilita: kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 182 s. ISBN 978-80-244-5561-7.

- ŠPORCLOVÁ, Veronika. 2018. *Autismus od A do Z*. 1. vyd. V Praze: Pasparta. 123 s. ISBN 978-80-88163-98-5.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Speciální pedagogika. Praha: Portál. 198 s. ISBN 80-7367-060-7.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 2016. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 493 s. ISBN 978-80-262-0768-9.
- URBANOVSKÁ, Eva. 2011. *Jak pracovat se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 27 s. ISBN 978-80-244-2678-5.
- UŽDIL, Jaromír. 1984. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 4. Praha.
- UŽDIL, Jaromír. 1988. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. Praha.
- UŽDIL, Jaromír a ZHOŘ, Igor. 1966. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Vyd. 2. Na pomoc učitelům a vychovatelům. Praha: SPN.
- VALENTA, Milan, Oldřich MÜLLER a kol. 2013. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. 2012. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1. vyd. Praha: Grada. 352 s. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VÍTKOVÁ, Marie. 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, Marie. 1993. *Speciální pedagogika v raném a předškolním věku se zřetelem na rozvoj výtvarných aktivit : vývoj, výchova, diagnostika, terapie*. Brno : Masarykova univerzita, 144s.
- WING, Lorna. 1976. *Early Childhood Autism: Clinical, Educational and Social Aspects*. Oxford : Pergamon Press. 978-34-078-3122-4.
- WING, Lorna. 2002. *The Autistic Spektrum*. London: Robinson. ISBN 978-1-84119-674-9.
- ZICHA, Zbyněk. 1981. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 60-85-81.
- ZHOŘ, Igor. 1987. *Škola výtvarného myšlení: Metodický materiál pro práci v zájmové výtvarné činnosti*. Brno: Krajské kulturní středisko.

Periodika a sborníky

VALENTA, Milan. 2005. *Outsider art a umělci s mentálním postižením. Speciální pedagogika*. roč. 15, č. 4. ISSN 1211-2720.

STRUŽKOVÁ, Karin. 2014. *50 klasických i lidových pohádek: + 12 super omalovánek! : 132 stran čtení pro děti*. Praha: Czech News Center, Blesk extra. ISBN 978-80-87033-21-0.

Elektronické zdroje

Art Brut [online]. [cit. 2023-11-15]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/paintings-by-style/art-brut#!#filterName:all-works,viewType:masonry>

KOLÁŘOVÁ, Kateřina. *Postižení normalitou: disability art jako způsob (re)imaginace alterity* [online]. 2014 [cit. 2023-11-10]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18952/15008>

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10, aktualizace k 1. 1. 2022). *Uzis.cz* [online]. [cit. 2023-10-12]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008374/mkn-10-tabelarni-cast-20220101.pdf>

Rámcové vzdělávací programy. *Npi.cz* [online]. [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

RVP PRŠ 2 - Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá. *Edu.cz* [online]. [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-specialni-vzdelavani/>

RVP SV - Rámcové vzdělávací programy pro speciální vzdělávání. *Edu.cz* [online]. [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-specialni-vzdelavani/>

RYŠÁNKOVÁ, Magdalena a Robert KULÍSEK. Poruchy autistického spektra. *Katalogpo.upol.cz* [online]. [cit. 2023-10-10]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/1-poruchy-autistickeho-spektra-a-vybrana-psychicka-onemocneni/1-1-poruchy-autistickeho-spektra/>

SOCHOR, Pavel. Výtvarné umění jinak (1. část): Co je to art brut? *Kulturní noviny* [online]. 2015, **2015**(27) [cit. 2023-11-10]. Dostupné z: <https://test.kulturni-noviny.cz/nezavisle-vydavatske-a-medialni-druzstvo/archiv/online/2015/27-2015/disability-art>

SOCHOR, Pavel. Výtvarné umění jinak (2. část): Co je to outsider art? *Kulturní noviny* [online]. 2015, **2015**(28) [cit. 2023-11-10]. Dostupné z: <https://test.kulturni-noviny.cz/nezavisle-vydavatske-a-medialni-druzstvo/archiv/online/2015/28-2015/55a36ba362197>

SOCHOR, Pavel. Výtvarné umění jinak (3. část): Co je to disability art? *Kulturní noviny* [online]. **2015**(29) [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: [https://test.kulturni-noviny.cz/nezavisle-vydavatske-a-medialni-druzstvo/archiv/online/2015/29-2015/vytvarne-umeni-jinak-\(3.-cast\)](https://test.kulturni-noviny.cz/nezavisle-vydavatske-a-medialni-druzstvo/archiv/online/2015/29-2015/vytvarne-umeni-jinak-(3.-cast))

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola prof. V. Vejdovského Olomouc - Hejčín [online]. [cit. 2023-11-24]. Dostupné z: <https://www.vejdovskeho.cz/svatoplukova/svatoplukovazs/>

THOROVÁ, Kateřina. 2021. Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11). *Autismport.cz* [online]. [cit. 2023-10-12]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autisticke-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

What is Outsider Art? *Art.org* [online]. [cit. 2023-11-10]. Dostupné z: <https://www.art.org/what-is-outsider-art/>

What is Outsider Art? *Rawvision.com* [online]. [cit. 2023-11-10]. Dostupné z: <https://rawvision.com/pages/what-is-outsider-art>

Seznam obrázků

Obr. 1. - 3., Vyučovací jednotka „Strom“, zdroj – vlastní fotografie.....	42
Obr. 4., Vyučovací jednotka „Rostlina“, zdroj – vlastní fotografie	45
Obr. 5., Vyučovací jednotka „Zvíře“, zdroj – vlastní fotografie	49
Obr. 6., Vyučovací jednotka „Voda“, zdroj – vlastní fotografie	52
Obr. 7., Vyučovací jednotka „Tvor“, zdroj – vlastní fotografie.....	54
Obr. 8., Vyučovací jednotka „Tvor“, zdroj – vlastní fotografie.....	55
Obr. 9., Vyučovací jednotka „Pohled na svět shora“, zdroj – vlastní fotografie.....	58
Obr. 10., Vyučovací jednotka „Společný svět“, zdroj – vlastní fotografie	61
Obr. 11., Vyučovací jednotka „Společný svět“, zdroj – vlastní fotografie	62

Seznam příloh

- Příloha 1 – fotodokumentace vyučovací jednotky „Strom“
- Příloha 2 – vyučovací jednotka „Rostlina“ - aktivita č. 2: Pohádka Růže a motýl
- Příloha 3 – fotodokumentace vyučovací jednotky „Rostlina“
- Příloha 4 – fotodokumentace vyučovací jednotky „Zvíře“
- Příloha 5 – fotodokumentace vyučovací jednotky „Voda“
- Příloha 6 – fotodokumentace vyučovací jednotky „Tvor“
- Příloha 7 – fotodokumentace vyučovací jednotky „Pohled na svět shora“
- Příloha 8 – fotodokumentace vyučovací jednotky „Společný svět“
- Příloha 9 – fotodokumentace vystavené výtvarné řady „Můj svět“

Přílohy

Příloha 1



Příloha 2

Pohádka Růže a motýl (Stružková, 2014)

Kdysi byla na světě jen první velká zahrada. Byly v ní stromy a květiny i tráva, tak jako dnes. Ale rostliny neměly květy. Všechny byly jen a jen zelené. Velké zahradě vládl obrovský kouzelný strom, kterého jednou napadlo obdařit rostliny barevnými květy. První se z té nečekané nabídky vzpamatovala růže a řekla: „Mám jen jedno přání, chci se líbit lidem. Přála bych si mít květ tak krásný, aby mne lidé nazvali královnou všech květin.“ Strom pokývl korunou a růže hned cítila, jak jí z těla vyráží poupě a rychle se rozvíjí ve sněhobílý květ. Byl tak půvabný, tak královsky vznešený a voněl tak sladce, že nebylo možné si představit něco dokonalejšího. A tak se stala růže královnou květin. Po ní si vybraly i ostatní rostliny, každá podle své povahy. Skromná fialka dostala drobná a nenápadná kvítečka, parádivá maceška má

obličejík pestře pomalovaný jako loutka, vážná lilie dostala neposkvrněné bílé květy jako z vosku a domýšlivá slunečnice, toužící podobat se slunci, má žlutý květ s hnědým prostředkem, který si připálila, když se stále otáčela za sluncem. Všechny květiny si nakonec vybraly, zůstalo jen jedno kvítečko, které stálo vedle pivoňky, prohýbající se pod květy podobnými velkým růžovým sluncím. Bylo tak skromné, že si netrouflo vybrat květ, a zůstalo zelené.

Když bylo rozdělení květů ukončeno, mávl strom větvemi a z nich se vysypaly tisíce a tisíce pestrobarevných motýlů. Modří jako nebe, hnědí jako čokoláda, černí jako samet, žlutí jako žloutek i červení jako oheň. Někteří měli všechny barvy dohromady a byli jako oživé květy. Motýli zamávali křídly, každý si vybral některou rostlinu a usadil se na ní.

Nakonec zůstal jen jeden motýlek, kterému větev stromu pošramotila křídélko a měl i jednu nožičku utrženou, všechnu barva měl z křídel setřenu. A tenhle zmrzačený motýl usedl na květ růže. „Jdi pryč, ošklivče, tebe nechci!“ křičela růže. Tu se ubohý motýlek zahanbeně zvedl, ale protože jej zraněná křídla neunesla, klesl do prachu cesty. Všechny květiny propukly ve smích a nejhlasitěji ze všech se smála růže. Jen zelené kvítko se s lítostí na motýlka podívalo a pozvalo jej k sobě. Motýl poděkoval a usadil se na jeho listu. A hle! V tom okamžiku opovržený motýl zazářil jako hvězda, že všechno kolem zbledlo a ztichlo údivem. Co byly všechny barvy proti této duhové záři, která nezhasínala ani ve dne, ani v noci. Co by teď dala růže za to, kdyby mohla vzít zpátky své odmítnutí! Motýl se však nevzdaloval nikdy nadlouho od své milované zelené květiny, třebaže neměla barevné květy. Každé ráno se probudili a motýl řekl: „Teď políbím tvé oči,“ a políbil jí konce lístků. Růže jim začala jejich lásku závidět a rozhodla se, že motýla zničí. Namluvila ještěrce, že tenhle motýlek je moc dobrý, a když ho sežere, bude ještě hbitější, než je dosud. Ještěrka si na motýla počíhala a rozeklaným jazýčkem ho uchvátila. Vtom se ve větvích moudrého stromu zablesklo, vylekaná ještěrka motýla pustila a strom se vyčítavě podíval na pyšnou růži. Tu růže pocítila velikou palčivou bolest, jakou nepoznala v celém svém životě. Lítostivé slzy jí stékaly z květů a v nich odplývala všechna zloba a závist. Jak stékaly po stoncích, měnily se v ostré trny. Dlouho, dlouho tekly, až odplavily z nitra růže všechno zlé.

Moudrý strom se pak laskavě podíval na skromný kvítek a řekl: „Tobě dám květ, který se bude podobat tomu, co já nejvíce miluji na každém ze svých tvorů.“ Pokropil rostlinu kapkami slz růže, a když se zelené kvítko odvážilo pozvednout hlavu, spatřilo na svých stoncích řetěz růžových srdíček. To proto, že láska je na světě nejkrásnější a sídlí právě v srdci. A tak tam motýl se srdíčkovou kytíčkou žije dodnes.

Příloha 3



Příloha 4



Příloha 5



Příloha 6



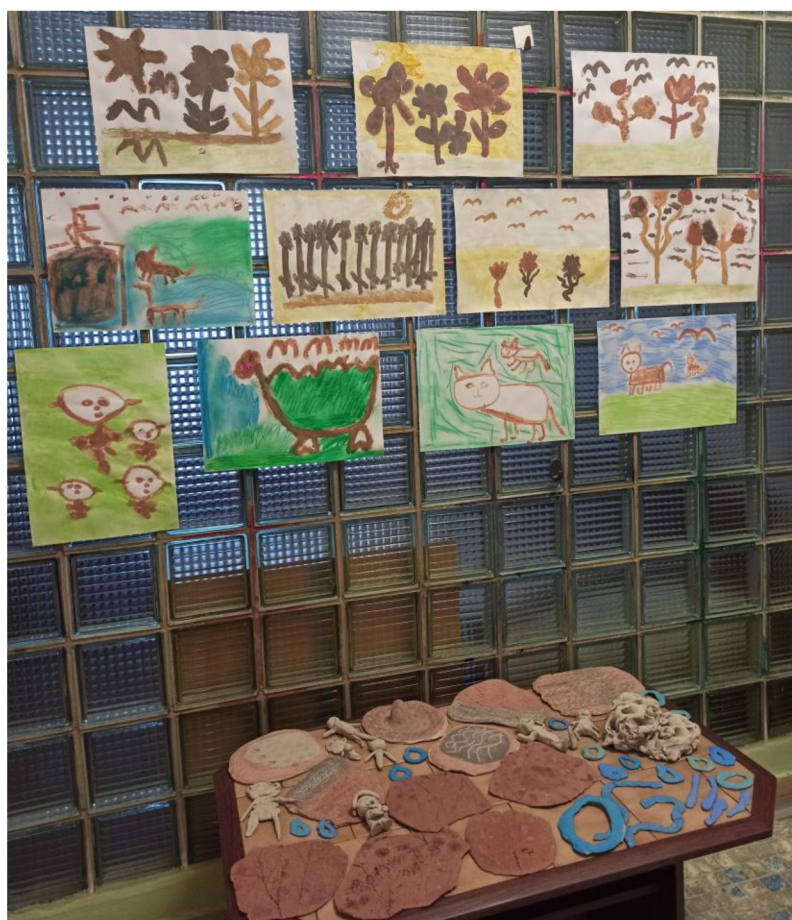
Příloha 7



Příloha 8



Příloha 9



Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Petra Matoušková
Katedra:	Katedra výtvarné výchovy
Vedoucí práce:	Mgr. Monika Dokoupilová
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Práce s hlínou při edukaci žáků s mentálním postižením na praktické škole dvouleté
Název v angličtině:	Work with clay during the education with students with mental disabilities at practical school for two-year
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřená na práci s hlínou při výuce studentů s mentálním postižením a poruchami autistického spektra, kteří navštěvují praktickou školu dvouletou. Cílem diplomové práce bylo vytvořit nabídku výtvarných technik pro práci s hlínou a popsat vliv těchto činností na tyto studenty. Obsah diplomové práce je rozdělen do pěti kapitol. První kapitola objasňuje terminologická a teoretická východiska mentálního postižení, mentální retardace a poruch autistického spektra. Druhá kapitola je zaměřená na uměleckou tvorbu autorů s postižením. Ve třetí kapitole se věnujeme edukaci studentů s postižením na praktické škole dvouleté. Čtvrtá kapitola uvádí kazuistiky jednotlivých studentů. Praktická část se zabývá popisem výtvarné řady s názvem „Můj svět“, která je realizována se studenty praktické školy dvouleté.
Klíčová slova:	mentální retardace, mentální postižení, disability art, art brut, outsider art, práce s hlínou, praktická škola dvouletá
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on working with clay while teaching students with mental disabilities and autism spectrum disorders who attend a two-year practical school. The aim of the diploma thesis was to create an offer of creative techniques for working with clay and to describe the effect of these

	<p>activities on these students. The content of the thesis is divided into five chapters. The first chapter clarifies the terminological and theoretical basis of mental disability, mental retardation and autism spectrum disorders. The second chapter is focused on the artistic work of authors with disabilities. In the third chapter, we deal with the education of students with disabilities at a two-year practical school. The fourth chapter presents the case studies of individual students. The practical part deals with the description of the art series called "My World", which is realized with the students of the two-year practical school.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>mental retardation, mental disability, disability art, art brut, outsider art, working with clay, two-year practical school</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1 – fotodokumentace vyučovací jednotky „Strom“ Příloha 2 – vyučovací jednotka „Rostlina“ - aktivita č. 2: Pohádka Růže a motýl Příloha 3 – fotodokumentace vyučovací jednotky „Rostlina“ Příloha 4 – fotodokumentace vyučovací jednotky „Zvíře“ Příloha 5 – fotodokumentace vyučovací jednotky „Voda“ Příloha 6 – fotodokumentace vyučovací jednotky „Tvor“ Příloha 7 – fotodokumentace vyučovací jednotky „Pohled na svět shora“ Příloha 8 – fotodokumentace vyučovací jednotky „Společný svět“ Příloha 9 – fotodokumentace vystavené výtvarné řady „Můj svět“</p>
Rozsah práce:	<p>79 stran včetně přílohy</p>
Jazyk práce:	<p>Český jazyk</p>